

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
**CAMPUS DE ARIQUEMES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (DECED)**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDILENE VARGAS GAVIOLI**

**O COTIDIANO DAS CRIANÇAS USUÁRIAS DO**  
**TRANSPORTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM**  
**BURITIS/ RO**

**ARIQUEMES**

**2016**

EDILENE VARGAS GAVIOLI

**O COTIDIANO DAS CRIANÇAS USUÁRIAS DO  
TRANSPORTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM  
BURITIS/ RO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga Licenciatura Plena ao curso de Pedagogia, realizado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ariquemes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Me. Márcia Ângela Patrícia

ARIQUEMES

2016

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

EDILENE VARGAS GAVIOLI

### **O COTIDIANO DAS CRIANÇAS USUÁRIAS DO TRANSPORTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BURITIS/ RO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de habilitação em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ariquemes, pela seguinte banca examinadora:

---

Orientadora Prof.<sup>a</sup> M.e. Márcia Ângela Patrícia  
Departamento de Ciências da Educação (DECED)  
Licenciatura em Pedagogia

---

Prof.<sup>a</sup> M.e. Hugo Athanasios Fotopoulos  
Departamento de Ciências da Educação (DECED)  
Licenciatura em Pedagogia

---

Prof.<sup>a</sup> M.e. Maria Auxiliadora Máximo  
Departamento de Ciências da Educação (DECED)  
Licenciatura em Pedagogia

Ariquemes, 02 de Maio de 2016

## DEDICATÓRIA

*Ao meu filho João Miguel Vargas Neri, o meu  
esposo, Clebson dos Santos Néri pensado em nosso  
futuro que me vieram forças para persistir e aqui  
chegar.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus queridos pais; por ter confiado em mim e me dado forças para continuar, ao meu esposo por ter tido paciência, compreensão e suportar as minhas ausências, e me dado apoio nos momentos mais difíceis do curso.*

*Aos demais familiares pelo apoio.*

*À minha orientadora Márcia Ângela Patricia, pela paciência nos auxílios e ainda pela sabedoria e humildade com que tem marcado sua participação nesses meus tempos de estudo neste campus.*

*Aos demais professores pelos ensinamentos transmitidos que aqui também figuraram.*

*Aos sujeitos participantes da pesquisa, pela atenção, respeito e seriedade com que estabeleceram suas participações na pesquisa e, conseqüentemente em minhas experiências de vida particular.*

GAVIOLI, Edilene Vargas. O cotidiano das crianças usuárias do transporte e a educação do campo em Buritis/ RO. Buritis, 2016. Monografia (habilitação em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> M.e Márcia Ângela Patrícia

Defesa: 02/05/2016

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve por objetivo discutir uma questão que está diretamente ligada ao acesso dos alunos do campo à escola, o transporte escolar rural, que deviriam servir como alternativa quando não houvesse escolas próximas às moradias dos alunos, mas que se tornou rotina na vida dos estudantes que vivem no campo. O transporte escolar passou a ser utilizado por estudantes do campo, devido ao fechamento das escolas situadas em comunidades. É comum o governo pensar que ofertar o transporte escolar é mais barato que garantir boas condições de ensino, isso não passa de ser uma ideia, no entanto, ilusória. O resultado é que, enfrentar chuva, lama, andar a pé e as longas horas de viagens, ainda fazem parte da vida rotineira de muitas crianças estudantes do campo. Assim, esta pesquisa teve como foco compreender o cotidiano de estudantes usuária do transporte escolar e a educação do campo num município do Estado de Rondônia. O procedimento metodológico utilizado para a construção das informações de pesquisa foi, a entrevista semiestruturada, gravada em microgravador, guiada por um roteiro previamente planejado de questões, foram também adotadas algumas das ferramentas da etnografia como descrição no diário de campo. O foco da entrevista foi compreender o pensamento dos pais em relação à educação ofertada no campo, o tempo de viagem, as distâncias percorridas, os aspectos físicos do transporte e as condições das estradas. Também, através da etnografia, adquirir experiências sobre a rotina de como é passar uma semana tomando o ônibus junto com os alunos até a escola. Participaram do estudo quatro pais e os alunos que viajaram todos os dias no ônibus e compõe o diário de campo. A análise das informações revelou que, a perda de aula em função da falta de transporte escolar e de estradas adequadas para transitar, tem sido parte da rotina dos estudantes do campo, principalmente no período das chuvas onde as estradas ficam intransitáveis, pois as mesmas não são pavimentadas. A falta de estradas adequadas para se locomover e transportes precários, tem trazido muitos transtornos para os estudantes da comunidade, como baixa qualidade no seu processo de ensino aprendizado, e evasão escolar, principalmente de adolescentes, que não chegam nem a concluir o ensino fundamental.

**Palavras chave:** Transporte escolar; Educação do campo; cotidiano

## **ABSTRACT**

This course conclusion work aimed to discuss an issue that is directly linked to the access of students from farm to school, rural school transportation, which deviriam serve as an alternative when there were no schools close to the houses of the students, but became routine in the lives of students who live in the countryside. School transport is now used by students of the field due to the closure of schools in communities. Often the government think that offer school transport is cheaper than ensure good teaching conditions, it is only be an idea, however, illusory. The result is that, facing rain, mud, walking and the long hours of travel, still part of the routine lives of many school children from the field. Thus, this research focused on understanding the everyday user of students from school transportation and education field in a municipality in the state of Rondonia. The methodological procedure used for the construction of research information was, will semi-structured interview, recorded in microgravador, guided by a pre-planned list of questions were also adopted some of the ethnography of tools such as description in the field diary. The focus of the interview was to understand the thinking of parents regarding the education offered in the field, the travel time, the distances, the physical aspects of transport and road conditions. Also, through the ethnography, acquire experience on the routine of how to spend a week taking the bus with the students to school. The study included four parents and students who traveled every day on the bus and makes up the diary. Analysis of the information showed that the loss of school due to lack of school transport and adequate roads to transit, has been part of the routine of the students of the field, especially during the rainy season where the roads are impassable, because they do not they are paved. The lack of adequate roads to get around and precarious transport, has brought a lot of inconvenience to the community of students, such as low quality in their teaching-learning process, and truancy, especially teenagers, who do not come to complete primary school.

**Keywords:** School transport; Education field; daily

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
2. QUESTÃO AGRÁRIA EM RONDÔNIA E AS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	09
2.1.Linha histórica da questão da terra no Brasil <b>Erro! Indicador não definido.</b>	09
2.2. Questão agrária e colonização em Rondônia, realidade da população camponesa do Estado. ....	18
2.3. As lutas dos movimentos sociais do campo por uma educação camponesa..	20
3. EDUCAÇÃO NO CAMPO OU EDUCAÇÃO DO CAMPO? .....	23
3.1. Marcos histórico de educação no campo no Brasil. ....	25
3.2. As condições das escolas do campo brasileiras.....	26
3.3. Educação do campo ou no campo? .....	32
3.4. Bases Legais para a Educação do Campo.....	33
4. O TRANSPORTE ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO BRASILEIRAS .....	36
4.1. Programas do Transporte Escolar do campo.....	38
5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	39
5.1.1 A inspiração etnográfica. ....	39
5.1.2. Diário de campo .....	420
5.1.3. Entrevista.....	41
5.1.4. Aspectos éticos da pesquisa: sigilo, anonimato e termo de consentimento livre e esclarecido. Uso do gravador.....	41
6. O MUNICÍPIO DE BURITIS E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	442
6.1. Conhecendo os participantes da pesquisa .....	463
6.2. O transporte escolar do campo em Buritis.....	44
6.3. Relato etnografico "uma semana tomando o ônibus junto as crianças.....	47
6.4. O que dizem as mães e os pais dos estudantes que utilizam o transporte escolar em Buritis/ RO.....	49
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	566
9. ANEXOS .....	620



## INTRODUÇÃO

O contexto rural brasileiro vem sofrendo mudanças significativas desde o princípio da colonização. Na contemporaneidade essas mudanças são perceptíveis, principalmente, quando se atenta às políticas de ocupação e meios de cultivo da terra que, tomadas por interesses estritamente capitalistas tendem a intensificar a separação entre uma minoria de sujeitos endinheirados e a grande parte da população privada do acesso à mesma, culminando na existência de diversas ordens de conflitos.

Os escritos de Ribeiro (1995), Faoro (2001) e Comparato (2001) mostram que a população camponesa que habita o espaço rural sofreu e ainda vem sofrendo continuamente com os efeitos do monopólio das terras e da posição do Estado. Este, ignora a condição crítica em que se encontra a população rural brasileira no que se diz respeito ao acesso a terra e a educação.

Desta forma, importa destacar que as injustiças que tem sido vistas na realidade desta população são frutos de um passado de privação de direitos básicos como a terra, trabalho, saúde e educação. Por mais eficazes que sejam as propostas atuais do Estado, ainda não há uma resposta de democratização de tais direitos, ainda mais quando se põe em questão as reais intenções do Estado para com as classes oprimidas. Daí o surgimento das revoltas e das pressões populares, como aquelas advindas dos movimentos sociais do campo. São, no entanto, essas pressões populares que obrigam a tomada de partido do Governo.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo, foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la (CALDART, 2003 p. 63).

Outro problema enfrentado pelos camponeses, principalmente os mais empobrecidos, é justamente o acesso à educação escolar. Apesar de muito já ter sido conquistado em termos de educação no campo, ainda há muito a fazer. Além de não haver uma educação voltada para a realidade camponesa, especialmente, após a implantação das escolas pólos, a distribuição espacial e a dispersão populacional contribuem para a ocorrência de extensos deslocamentos para se chegar à escola. Essa alternativa encontrada pelos governantes para a eliminação das classes multisseriadas

que atendiam alunos de diferentes faixas etárias em um mesmo ambiente gerou um grande problema para essa população.

Buritis passou por um processo de polarização das escolas, situação implementada diante de uma série de precariedades, tendo atingido principalmente o nível de ensino infantil e fundamental rural no município, numa tentativa de utilizar os recursos que leva em consideração o desejo dos gestores públicos em reduzir gastos e não em atender as necessidades da população camponesa.

Sabendo dos obstáculos enfrentados pela população brasileira em viver na zona rural, esta pesquisa preocupa-se em compreender o cotidiano das crianças usuárias do transporte escolar e a educação do campo em Buritis/RO. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico que, “o pesquisador entra no *mundo do sujeito*, e permanece, ao mesmo tempo, fora dele, ou seja, deve-se ir a campo” realizado junto a um grupo de estudantes de uma determinada escola deste município. (VIÉGAS, 2007, p. 02).

Estas crianças necessitam de transporte escolar para ter acesso à escola pólo localizado há 40 km da sua comunidade. As mesmas enfrentam condições severas de trafegar em vias sem asfaltos, com poeira, lama, buracos, pontes precárias e etc., um problema que leva muitos alunos a evadirem da escola. A hipótese defendida nesta monografia é a de que o cotidiano das crianças, estudantes desta escola, naquilo que diz respeito ao transporte e a sua vivência escolar, está permeado ou não por situações de degradação e violência simbólica.

## **2. QUESTÃO AGRÁRIA EM RONDÔNIA E AS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Essa seção tem por objetivo demonstrar como se deu as divisões de terras no Brasil, possibilitando assim o corte de terras pelo (INCRA) Instituto Nacional de Reforma Agrária que tem como fundamento, regularizar a reforma agrária e assegurar a documentação legal por meio de títulos definitivos e ainda administrar as terras públicas do governo. Mas os títulos destinados aos proprietários de terras, não foi suficiente para diminuir grandes conflitos entre latifundiários e sem terras que está havendo no Brasil.

A colonização do estado de Rondônia figurou-se, em via de desigualdades, principalmente pela falta de terra e de espaço para todos, Rondônia foi alvo de exploração de várias riquezas como o principal, a terra, índios, madeiras e minérios.

Desta forma, foi implanta pelo INCRA alguns projetos no intuito de controlar o processo migratório e a colonização do estado. Mas, a incapacidade de administrar os projetos obrigou o governo a criar novos projetos e programas para tentar diminuir os conflitos e disputas por terras.

### **2.1 Linhas históricas da questão da terra no Brasil**

A terra tem sido transformada pelo ser humano há milhares de anos. Toda a sua existência se dá em torno deste espaço que é tão necessário para a sua sobrevivência. Nela, plantam e coletam alimentos, encontram matéria prima para tornar mais eficaz seus meios de produção, constroem suas moradias, ou seja, interferem na natureza e a modificam por meio de seu trabalho.

O Brasil, por ter sido a princípio, uma Nação colônia vinculada tão somente à exploração capitalista de outro país, não possibilitou à grande massa populacional que ali habitava tomar posse de terras conforme as suas necessidades. Vale lembrar que o acesso à mesma se dava por meio da intervenção do Estado Português.

Assim, tal intervenção dificultou a autonomia dos colonos que não puderam contribuir para a formação de uma pátria mais justa no que diz respeito à divisão e apropriação das terras, como de fato ocorreu com a colonização da América do Norte, pois, quanto aos portugueses, “[...] Não se pretendia a posse do território como riqueza em si, mas, a defesa do monopólio” (FAORO, 2001, p. 50).

Daí que a injusta divisão das terras entre os agricultores brasileiros na atualidade podem ser entendidas como fruto de tal domínio. Domínio sobre a terra e sobre o povo

que nela habitava, uma vez que, invadida a terra, que antes pertencia aos índios. A coroa portuguesa instituiu um modelo de colonização pautado na relação entre senhores e serventes, capitães mandantes e homens submissos. A terra não poderia simplesmente ser dos camponeses, mas deveria ser distribuída por meio de uma hierarquia que começava em Portugal e era regida pelos donatários que, mais adiante, seriam conhecidos como Governo-geral. Conforme Faoro:

A empresa colonizadora do Brasil, levada a cabo com as capitanias hereditárias, foi de natureza capitalista. Preliminarmente deve-se atentar que a povoação do território não foi intentada como empresa agrícola em si mesma. Obedeceu a necessidade de garantir o solo contra as investidas estrangeiras e contra a ferocidade do indígena (FAORO, 2001, p. 52).

Desta forma, devido a conflitos de várias ordens, aos donatários de tais capitanias, a concessão de sesmarias ainda com o intuito de povoamento visando à proteção das terras da coroa portuguesa. De acordo com (FAORO 2001, P. 61) é certo que a divisão das terras por meio deste modelo se dava em via de regulamentos da coroa portuguesa, e que tinha por objetivo, limitar a quantidade de terras a serem doadas, “mas a imensidão do território não ajudava a cumprir o ditame, só observado no século XIX”.

Tal fato veio a corroborar com o regime latifundiário, pois, além da incapacidade da legislação portuguesa de cuidar e por ordem a apropriação das terras da colônia, com a instituição, tornava-se extremamente viável as grandes propriedades, visto que estas renderiam mais lucros para o estado português. Assim:

Prevaleceu o regime de grande propriedade, que se mitigou, na expansão de seus poderes, com a imposição do *foro* – desde 1695 – em benefício do estado. O domínio direto era apropriado, desviando o rumo da legislação primitiva (FAORO, 2001, p.62).

Sabe-se que no período em que se deu a colonização do Brasil a estratificação da sociedade em classes já era algo enraizada na história e na cultura humana e tida como algo de ordem divina no posto do inquestionável.

Neste modelo organizacional a terra pertencia a quem a descobrisse, ou melhor, pertencia a nação com capacidades materiais e intelectuais para exercer o domínio. Estas capacidades materiais podem ser aqui definidas como: Acúmulos de bens materiais capazes de subsidiar violentas guerras, em todas as suas premissas e sequelas capacidades intelectuais se definem nas artimanhas adquiridas por meio de processos educativos intencionais, marcados pelo objetivo de aquisição de bens materiais, vinculados ainda ao despotismo religioso (RIBEIRO, 1995).

A princípio, as terras do Brasil interessavam aos seus dominadores como um local propício a atividades exploratórias que serviriam para engrandecer cada vez mais a nação que o dominava (RIBEIRO, 1995). Quanto à educação de caráter religioso e a discrepância assistida por esta entre riqueza e pobreza, como uma situação de fato natural e aceitável. Encontra-se em Ribeiro (1995) a análise de um documento do Padre Cardim de 1584 intitulado, “*Tratados da terra e gente do Brasil*”, a seguinte afirmativa:

No comum das aldeias, [...] há escolas de ler e escrever, aonde os padres ensinam os meninos índios; e alguns mais hábeis também ensinam a contar, a cantar e tanger; tudo tomam bem, e há já muitos que tanger flautas, violas, cravos e oficiam missas em canto d’ órgão, coisas que os pais estimam muito. Estes meninos falam português, cantam à noite e a doutrina pelas ruas, e encomendam as almas do purgatório (CARDIM, 1980, apud RIBEIRO, 1995, p. 185).

Assim instituíam-se a educação jesuíta na colônia, firmando-se em cativar os índios no sentido de ganhar almas para seu Deus e o corpo para o trabalho. Neste sentido, o trabalho jesuítico era contraditório, a educação possuía caráter em desumanizar uns para enobrecer outros. A religião e o despotismo ganharam uma parcialidade necessária para a colonização prosperar em seu caráter opressor já que:

[...] se S. A. os quer ver todos convertidos, mande-os sujeitar e deve fazer estender aos cristãos por a terra dentro e repartir-lhes os serviços dos índios àqueles que os ajudarem a conquistar e senhorear como se faz em outras partes de terras novas [...] Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens, escravos legítimos, tomados em guerra justa e terão serviços de avassalarem dos Índios e a terra se povoará e Nosso Senhor ganhará muitas almas [...] (RIBEIRO, 1995, p. 50)

Devido a esse período da história ser marcado por guerras violentas que incluíam roubo, invasão, genocídio e entre tantas outras maneiras de se conseguir riquezas, tornou-se necessário o desbravamento e habitação nesta imensidão territorial e, assim decorreu a história, que com o declínio do extrativismo da madeira do Pau Brasil, instalou-se os engenhos e a vida nesta colônia se movimentava nas orlas rurais com uma economia agrária exportadora (RIBEIRO, 1995).

De acordo com Cavalcante (2010):

É este rural, iniciado na sociedade agrária exportadora, que abriga as nuances de relações antagônicas entre o “dono” da terra e o que “habita” na terra, os que possuem a terra, e os que pertencem à terra. Nesse rural, as políticas educacionais delongaram-se, e pouco conseguiram alcançar de suas demandas e necessidades ao longo da

história brasileira (CAVALCANTE, 2007 apud CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Percebe-se desta forma, que, o capital que gera lucros prevalece à lei imposta para ordenar a vida em sociedade e prevalece ainda a lei natural que rege os princípios da vida uma vez que, não há uma preocupação com a manutenção das necessidades mínimas desta. A posse da terra, o seu cultivo deve, e tem sempre estado coligado com os interesses capitalistas do Estado.

Assim, de acordo com (FAORO 2001, p. 54), com tanta luta ocorreu a primeira lei que regulamentava a posse da terra foi a lei das cartas das capitanias hereditárias onde “de acordo com o sistema político-administrativo, vigente em Portugal, constituíam-se a base de dois estatutos jurídicos: a *carta de doação* e o *foral*”. Esta, seguida pela *lei das sesmarias*, que existentes desde 1375 e aplicada no Brasil a partir de 1530 iria, de acordo com o autor, caracterizar o regime territorial do Brasil até a independência.

No Brasil independente, constituído agora por meio de uma república federativa própria, presenciou-se o aumento dos conflitos agrários, pressionado os governantes em mandatos consecutivos a criação de leis e regulamentações que viessem a amenizar tal fato.

De acordo com Faoro (2001), a extinção da lei das sesmarias só veio a ocorrer no século XVIII, passando a partir de então a prevalecer à posse oficial da terra por quem nela havia se inserido por meio da concessão da sesmaria ou pela ocupação da terra para o cultivo (fato que se dava por pequenos agricultores). Desta forma, instaurou-se no Brasil rural, a presença de grandes propriedades territoriais, ao lado do pequeno produtor, que desde então, não tendo posses e, portanto, desprovido do direito as sesmarias, que só seriam doadas “se provassem os pretendentes terem posses para fazer prosperar o empreendimento” (FAORO, 2001, p.62), não lhe restava outra opção a não ser apossar-se da terra e fazer desta sua meio de provisão do seu sustento e de sua família.

Quanto a tal fato, Faoro (2001, p. 62) afirma que:

O lavrador independente, sem títulos de concessão, sem recursos para construir engenhos, apegava-se à terra, à margem da lei, fazendo da posse, do fato da exploração agrícola, seu direito. Extinto o regime das sesmarias – pela resolução de 17 de Julio de 1822 – veio a prevalecer à posse, legitimando, ao lado de pequenos lavradores, senhores de vastos latifúndios.

A regulamentação da posse da terra com base jurídica veio a acontecer em 18 de Setembro de 1850, com a promulgação da lei nº 601, a chamada *Lei da Terra*. Nesta

ficou instituído no Art. 1º, que a aquisição das terras devolutas não se daria por outro meio que não fosse o título de compra (BRASIL, 1850), sobrepondo assim o título sobre a posse. O resultado de tal jurisdição veio a corroborar com o monopólio indevido da terra.

O título, domínio da terra, passou a ser superior a posse efetiva. Alguém que abre a posse da terra não tem, automaticamente, direito de propriedade sobre ela. Mas, alguém que tem o título da terra, seu domínio, portanto, mesmo sem nunca tê-la ocupado de fato, tem o direito de propriedade privada sobre ela.

Na prática, a implantação da legislação territorial representou, antes de tudo, a vitória dos grandes fazendeiros em detrimento dos índios, escravos, posseiros e agregados, camponeses desterrados, que, na crise do trabalho escravo, tiveram seu trabalho subjugado ao cativo da terra (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

Dada a continuidade da existência de conflitos em prol da busca pela terra, que para uns como intuito único em tê-la com um capital investido e para outros como meio de manutenção das necessidades vitais, no ano de 1964 institui-se no Brasil o *Estatuto da Terra, Lei nº 4504, sendo estipulado no Art. 2º, o seguinte fato*: “É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.” (BRASIL, 1964). Seguida a tal jurisdição foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), criada pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, tendo por fundamento, regularizar a reforma agrária e assegurar a documentação legal por meio de títulos definitivos e ainda administrar as terras públicas do governo.

Contudo, mesmo diante dos métodos conservadores de cunho paliativos do governo, o que se evidencia, é a persistência das ocupações por via de atitudes do povo “sem terra”, ora com maior, ora com menor intensidade. Os dados do Banco de Dados da Luta pela Terra (DATALUTA 2012) apontam que, no período de 1988 a 2012, (numa escala de 0 a 1000) as ocupações de terra ocorreram no país da seguinte maneira: no ano de 1988 o número era de 71 ocupações, já no ano de 1996 esse número subiu para 450, chegando a 856 ocupações no ano de 1999. A partir, deste momento, os números, tiveram um decréscimo ao passo que em 2010 as ocupações chegaram ao posto de apenas 184, mas em 2012 esse número teve alta, subindo agora para 253 ocupações por ano em todo o território nacional (DATALUTA, 2013, p. 12)

Os motivos dos progressos e regressos do número de ocupação das terras exigem respostas emergentes, contudo, este não é a principal problemática de tal trabalho. Anteriormente, a persistência de conflitos pela posse da terra demonstra a incapacidade

do Estado em lidar com a histórica má distribuição desta e, portanto, a também histórica e triste saga dos que habitam o espaço, mas não detêm a terra, relegados à falta de cuidados assistenciais do Estado, largados à margem do social.

Assim, a estes que, privados do direito em possuí-la, se vêem na necessidade de, ora conformar-se e aceitar postos de trabalhos quando se acha que mal lhes garantem o alimento, ora arriscam suas vidas e de seus familiares em embates violentos que lhes garantem ainda um futuro muito incerto. Tão incerto como o presente, pois, ora vão à luta, ora esperam passivamente que tudo melhore, e não mudando a realidade em que se encontram, criam forças novamente para reagirem contra as opressões que os assolam.

A imensidão territorial e a riqueza existente no Brasil não foram fatores suficientes para garantir que toda a sua população minimamente partilhasse de tais riquezas, ao ponto de essa possibilitar a estabilidade econômica. Ao contrário, as más distribuições das terras e das rendas geradas pelas riquezas do país fizeram com que a pobreza se intensificasse, criando assim um índice alto de indivíduos, comunidades, localidades, etc., em situação de pobreza extrema.

Pode-se citar a título de exemplo para tal: os sem terra, sem teto, favelados, etc., que carregam em suas histórias particulares de vida, o retrato das injustiças que se deu início no princípio da colonização e que os perseguem inebriadas por fatores ideológicos dominantes e que tende a condenar-lhes a dois destinos fatais: a se conformarem com as injustiças e acomodarem-se a esta realidade “imposta” ou andarem errantes e conflituos pelo país a procura de espaço, de um abrigo, de uma terra. (RIBEIRO, 1995).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população rural do Brasil é 29,37 milhões de pessoas, que corresponde a 15% da população total residente no País. Conforme o censo Demográfico de 2011, a região Norte como Rondônia, corresponde a 1.562.409 habitantes, sendo que 73,6% residem em áreas urbanas e 26, 4% em áreas rurais, o estado possui 52 municípios e Porto Velho está entre as cidades mais populosas do Estado com 428.527 habitantes.

A concentração incoerente da terra em Rondônia resultou nas ocupações irregulares por meio de movimentos sociais extremamente complexos e conflituosos.

No que correspondem aos conflitos resultantes de tal incoerência, os dados do Dataluta (2013) apontam que, as ocupações da terra (as chamadas invasões) ocorreram na região norte e respectivamente em Rondônia da seguinte forma:



Quadro 1- Dados da ocupação da terra na região norte/Rondônia.

<b>Número de ocupações e famílias em Rondônia (Brasil/ Região Norte/Rondônia)</b>				
<b>1988 – 2012</b>				
Localidade	Nº de ocupações	%	Nº de famílias	%
Brasil	8.789	100,00	1.221.658	100,00
Região norte	817	9,30	109.900	9,00
AC	24	0,27	2.246	0,18
AM	11	0,13	2.886	0,24
AP	2	0,02	120	0,01
PA	548	6,24	83.005	6,79
<b>RO</b>	<b>119</b>	<b>1,35</b>	<b>14.368</b>	<b>1,18</b>
RR	12	0,14	1.471	0,12
TO	101	0,14	5.804	0,48

Fonte: DATALUTA - Banco de Dados da Luta Pela Terra, 2013. <http://www.lagea.ig.ufu.br>.

Observa-se, de acordo com o quadro acima, que o Estado de Rondônia sofreu durante este período, número de ocupação inferior somente ao Estado do Pará, que comparativamente detém maiores limites territoriais. O território rondoniense ocupa um quinto do território paraense (Pará: 1.247.954,666 Km<sup>2</sup>; Rondônia: 237.590,547Km<sup>2</sup>).

Neste sentido, pode-se compreender que as ocupações no Estado de Rondônia tiveram uma intensidade semelhante ao estado paraense sendo, portanto os dois Estados a sofrerem tais ocupações mais intensamente. Das tragédias que se destacam por tais iniciativas ocupacionais são exemplos dois episódios: o Massacre de Corumbiara no ano de 1995 em Rondônia e o Massacre dos Eldorado dos Carajás em 1996 no Pará (DATALUTA, 2013; IBGE, 2010), ambos envolvendo disputas de reservas do Estado ou federais, destinadas as áreas indígenas.

## **2.2 Questão agrária e colonização em Rondônia, realidade da população camponesa do Estado.**

A vida em sociedade desde a origem da humanidade está centrada na agricultura, pecuária e o extrativismo, sendo assim, uma das primeiras atividades de produção do homem.

Assim a intensificação da colonização dos estados amazônicos, como Rondônia, figurou-se, em via de tais condições de desigualdade, principalmente pela falta de terra e de espaço para todos, visto que, de acordo Reclus, (1985) *apud* Henrique, (2009) os interesses que giram em torno do acúmulo do capital são sempre coerentes com a ideia de acumular, se possível, um território, o mundo, no poder de um único indivíduo. Nesta lógica, por maior que seja a extensão territorial em questão, sempre faltará espaço, sempre faltará terra para o homem que unicamente dela retira o seu sustento.

As primeiras incursões dos recém-chegados europeus à Amazônia e outras regiões do interior do país foram feitas inicialmente com o intuito de assegurar a posse das terras portuguesas e encontrar riquezas. Isto permitiu à coroa portuguesa aumentar seu território adentrando para terras interioranas, antes pertencentes à Espanha pelo “Tratado de Tordesilhas” e que, em 1494, foram modificadas pelo Tratado de Madri, em 1750 (GOMES, 2012).

Assim, o território onde hoje está localizado o Estado de Rondônia, antes habitado apenas por povos indígenas, sofreu interferência do homem branco já no século XVI, por meio de expedições exploradoras que buscavam desde índios às drogas do sertão. No entanto, de acordo com Gomes, (2012), somente a partir dos séculos XIX e início do século XX é que se intensificou a interferência nesta região, devido aos dois ciclos da borracha.

De acordo com Ribeiro (1995), este modelo de economia moldada em princípios de extração e coleta não competia com o interesse em apossar-se da terra uma vez que:

Nessa economia, a terra em si não tem qualquer valor e a mata exuberante que a cobre só representa obstáculo para alcançar aquelas espécies realmente úteis. Não se cogita, por isto, de assegurar a posse legal das terras, como é o caso das regiões de economia agrícola e pastoril. [...] A conscrição da mão de obra é alcançada pelas formas mais insidiosas de aliciamento e mantida mediante o uso da força, combinado com um sistema de endividamento do qual nenhum conscrito pode escapar (RIBEIRO, 1995, p. 324).

Os dois ciclos da borracha de acordo com Gomes (2012) deixaram tristes marcas na história da colonização deste Estado no que diz respeito à exploração do homem e de sua força de trabalho. Os exemplos variam entre o trabalho do escravo, do índio e do mestiço nas minas no vale do rio Guaporé, os coletores de látex no interior das florestas, os construtores da estrada de ferro Madeira Mamoré. Muitas vidas perdidas em prol de interesses longínquos dos quais não faziam parte, vidas perdidas no espaço, e por fim, no tempo.

Assim, a colonização veio ainda no governo de Getúlio Vargas com o *slogan* de “marcha para o oeste”, e “levar o homem sem terra para a terra sem homem”. Contudo, este espaço perdido na imensidão da selva veio a sofrer colonização intensiva somente a partir do Século XX, quando, no governo de Juscelino Kubistchek deu-se a construção da BR 029, atual BR 364. Tal via térrea, possibilitou a migração de indivíduos de todas as regiões do país em um espaço curto de tempo. Tal fato veio a causar sérios problemas ao estado, uma vez que, as terras antes habitadas por povos indígenas passaram a abrigar milhares de homens sem terra (GOMES, 2012).

Desta problemática, destaca-se das ações governamentais, a preocupação, a importância que se dá ao humano, quando pertencente a classes distintas, neste caso, inferiorizadas, como os povos indígenas, seringueiros e outros ainda, que foram ignorados seus direitos e sua existência, diante do processo de colonização deste estado.

De acordo com (GOMES, 2012, p. 30) o (INCRA) Instituto Nacional de Reforma Agrária foi o principal órgão responsável por ordenar a colonização e o processo migratório, por meio da criação de vários projetos de assentamento. O Projeto de Assentamentos Dirigidos (PAD) e posteriormente o Projeto de assentamento Rápido (PAR) foram alguns dos modelos aqui implantados visando controlar o acesso a terra, diante de homens e mulheres que aqui chegavam.

Porém, devido ao contínuo processo migratório, às condições adversas impostas pela própria natureza e à escassez de profissionais que regularizavam a distribuição das terras sucedeu que ao fim, os próprios colonos adentravam nas matas e demarcavam seus lotes, para a posterior regulamentação pelo INCRA.

De acordo com Miranda (1987), esta incapacidade de controlar os projetos e as demais ações que o permeavam, foi um dos fatores culminantes para encadear um processo de disputas, conflitos que obrigou o governo a criar novos projetos como o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) este, atrelado a intervenções e interesses do Banco Mundial.

Conforme Miranda (1897, p. 37), este processo de colonização descontrolado acarretou em:

Situação desigual dos parceiros, expressa no contraste entre colonos bem sucedidos e um grande número em precárias condições de sobrevivência, a presença de parceiros, agregados e assalariados, caracterizam o processo de diferenciação socioeconômica presente em Rondônia. Ao lado desse aspecto, a subdivisão e a transferência dos lotes, como estratégia de resistência por parte do colono e mais a concentração da terra, advinda da aquisição de lotes por pequenos e médios empresários, favorecida pela própria política governamental de assentamentos, constituem marcas da colonização.

Quanto à violência resultante dos conflitos agrários, referentes à ocupação e posse da terra na Amazônia legal, os dados da CPT (2013), (Comissão Pastoral da Terra) aponta que, em relação aos dados de 2012, houve uma queda de (-11%) dos conflitos, contudo o número ainda é alarmante: são 35.801 famílias atingidas pelos conflitos (CPT, 2013).

Em Rondônia, ocorreu um total de 46 conflitos, afetando um total de 2.977 famílias distribuídas num total de 192.032 km<sup>2</sup>, resultando num total de 191 famílias despejadas, 1.722 ameaçadas de despejo, 238 ameaçadas de expulsão, 164 casas destruídas. Número equiparável foi o da destruição dos pertences e, por fim, o mais alarmante é o número de pistolagem: são 400 casos deste. Neste item, o Estado de Rondônia ocupa a terceira colocação em relação aos demais Estados que compõem tal região (CPT, 2013, p. 86).

Ora, diante de tanto descaso por parte dos representantes governamentais e diante de uma política econômica que ignora as camadas sociais inferiores, o povo se vê na necessidade de ir à luta. Daí evidência o surgir de movimentos populares, dos conflitos, e quando não os tem, supõe-se que há aí uma aceitação da ordem imposta, o atraso, o pacifismo que só contribui para a manutenção da ordem vigente (RIBEIRO, 1995).

Assim a população camponesa é tida como esquecida e abandonada, sendo assim os avanços das tecnologias, mecanização, substituição do trabalho humano por máquinas tem diminuído o valor da mão-de-obra camponesa.

Segundo Godoy (1999 p. 04) tornando assim:

O princípio de um desenvolvimento desigual entre as agroindústrias e os pequenos agricultores, um processo excludente que gerou a grande massa de migrantes, os retirantes em êxodo que, expulsos e deserdados da terra, fazendo com que se criem problemas como: violência, transculturação e aculturação, desemprego e desesperança.

Com a modernização da agricultura no país, acrescenta ainda mais a concentração de grandes propriedades e a desigualdade social no campo, levando em conta a devastação da agricultura familiar, diminuição dos empregos rurais e a pobreza da população.

Se tratando de educação da população do campo, percebemos que não muda muita coisa em relação à luta pela terra. O governo tem pensado de um modo geral, em generalizar o planejamento de educação voltado tanto para crianças dos grandes centros urbanos como para crianças do campo, visto que são realidades totalmente diferentes, ou seja, a escola longe da realidade dos alunos, o que acaba expulsando-os da escola.

Segundo Peripolli (2009, p. 13), a escola não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais, com isso, na tentativa da padronização da cultura, as crianças não conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos, levando à repetência, a evasão escolar ou até mesmo o abandono da própria terra.

[...] a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital.

As políticas de Estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de capital, o agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família.

As imposições do Estado são sempre incompatíveis com a realidade camponesa, não respeitam a diversidade visto que a intenção é equalizar e, sobretudo, porque o descaso tão evidente demonstra claramente o não cumprimento de tais leis. Fato este que priva de forma indireta, esses indivíduos de um direito que se diz ser dado em caráter subjetivo (ARROYO; FERNANDES, 1998).

De acordo com Borba (2008), os movimentos sociais ao pesarem em uma educação “do” campo e não “no” ou “para” o campo, partiram do entendimento de que a educação precisa ser tomada como processo emancipatório e democrático, considerando os sujeitos do campo em suas realidades, sendo esta educação capaz de contribuir com o processo de transformação social.

### 2.3 As lutas dos movimentos sociais do campo por uma educação camponesa.

A educação do campo nasce das demandas dos movimentos camponeses e sindicatos dos trabalhadores rurais, por uma política educacional voltada aos benefícios dos assentamentos agrários. Foram esses movimentos que deram início há vários outros programas que vieram a colaborar com a educação em assentamentos de reforma agrária e da população do campo em geral.

A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (MOLINA, 2006 p, 28).

Segundo Garske (2006 p. 52), os movimentos que deram início a uma luta por Educação do Campo surgiram em meados dos anos 1990, quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), resolveram colocar na mesa de negociações com o Estado, as demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro.

Observa-se que as motivações para a luta de pequenos agricultores vão além da busca espontânea pela terra, mesmo que para alguns estas motivações estejam inebriadas e confusas. Fato este, que os colocam em uma posição de indivíduos criticamente cientes de seus direitos, sujeitos políticos capazes de interferir e produzirem suas histórias, a história do Brasil, a história da luta de classes, e, para isso, os camponeses se aliaram e prezam por um fator crucial que caminha em concomitância com suas frentes de lutas: a educação (CALDART, 2001 p. 208)

Como afirma Caldart (2001p. 221), primeiro à escola nos movimentos foi construída como um direito, e aos poucos ela foi se transformando em um lugar onde também pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra e dar continuidade a sua identidade.

A educação dos sem-terra do MST começa com o seu *enraizamento* em uma coletividade, que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solta no mundo* é a primeira condição de a pessoa se abrir para esta nova experiência de vida.

De certa forma, os trabalhadores rurais em geral, compreenderam que somente a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo debate político acerca da questão agrária e a luta contra o latifúndio não estava separadas da educação, assim para o MST a educação é tão importante quanto o gesto de ocupação da terra.

Em 1987 foi criado dentro do MST o *Setor de Educação*, A partir de então o conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência quanto em significados, as lutas no começo se deram em torno de escolarização de 1ª à 4ª série.

Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem desde educação infantil a universidade, com o objetivo de alfabetização de jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem terra. “a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo” (CALDART, 2003 p. 62).

Em 1996 foi criada a “*Escola Itinerante dos Acampamentos*” com estruturas e propostas pedagógicas para acolher acampados da reforma agrária em processos de luta pela terra. A Escola Itinerante como afirma Ribeiro (2012 p. 469), é uma escola resistente aos despejos e aos ataques, sendo reconstruídas pelas comunidades, pois é uma escola construída debaixo de árvores, na beira da estrada, nas ocupações de terras e etc.

Desta forma, os camponeses buscam defender uma pedagogia que se preocupa com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de pessoas que vivem e dependem do campo. Nesse sentido exigem uma educação que leve em consideração o trabalho no campo e possibilite o desenvolvimento do território em que vive.

A educação do campo é vista como uma luta por direitos dos que trabalham no campo. Assim, o surgimento desse segmento específico da educação destinada aos camponeses esta atrelada a uma educação diferenciada e alternativa que se assuma enquanto processo de formação humana (NASCIMENTO, 2009 p. 169).

Assim, desafios postos pelos movimentos sociais do campo têm sido pensar em uma educação do campo, em uma escola do campo, que visualize as mudanças sociais e consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação de seus agentes e as crianças, jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos

educandos, para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

Caldart (2001 p. 01) ressalta que “na I Conferência Nacional por Educação do Campo 1998” foi analisada a precariedade da educação no campo deixando claro sua importância. O campo é espaço de vida digna e é legítima a luta por políticas públicas específicas, e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos, com tudo, foram aprovadas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Consideramos que os movimentos sociais vêm desempenhando um papel fundamental na conquista de educação para população que vive e trabalha no campo. Na concepção do movimento a educação é um direito fundamental de todo ser humano, direito este que poderá permitir a conquista de outros direitos ao favorecer a percepção crítica do mundo, ao mesmo tempo em que permite ao sujeito adquirir condições de participação, assumindo sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem-terra ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas (VENDRAMINI, 2007 p. 130).

Foi criado em 1999 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (CONDRAF), com a finalidade de ampliar e institucionalizar a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo. Esse colegiado, juntamente com o GPT (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo), trabalha com o Governo Federal no sentido de fortalecer a institucionalização e a transmissão das políticas públicas para a educação no meio rural.



### **3. EDUCAÇÃO NO CAMPO OU EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Esse capítulo tem por objetivo demonstrar o desenvolvimento histórico da educação do campo no Brasil. Como será descrito na seção a baixo, a educação passou por vários processos até ser moldada nos parâmetros de hoje.

A educação da população do campo sempre foi alvo de descaso, por muito tempo a educação era a mesma destinada à população urbana. Desde muito tempo a população do campo sempre foi submetida a motivo de deboche pelas classes burguesas tida meramente como “caipiras”.

Com o passar do tempo a educação no campo passou por mudanças na legislação, dando oportunidade aos camponeses em receber uma educação voltada para o campo. O currículo das escolas do campo apresenta uma metodologia que valoriza a cultura e o saber da população camponesa, diminuindo assim a evasão e o êxodo rural.

#### **3.1. Marcos histórico de educação do campo no Brasil.**

Há algumas décadas a população rural brasileira foi negada o acesso e a garantia à educação básica. Ter educação era privilégio de poucos “Na maioria dos Estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas” (ARROYO, 1999 p. 04).

Segundo Souza (2014) quando criada, em 1889, a educação rural atendeu satisfatoriamente ao contexto político e econômico brasileiro que ainda vivia sob a égide do latifúndio, da monocultura e da escravidão. Essa educação tinha como objetivo ensinar aos filhos dos trabalhadores rurais as primeiras letras, ou seja, escrever o nome e aprender os primeiros cálculos, pois havia a necessidade de formação de mão-de-obra e mercado consumidor para favorecer o capitalismo.

O governo republicano pretendia modernizar o País e acreditava que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas. Foi assim que se iniciou a escola no campo. (SOUZA, 2014, p. 100)

A oferta de educação no campo com a construção de várias escolas perto das comunidades e a implantação do ruralismo pedagógico, pois assim buscavam uma maneira de manter os camponeses em suas localidades de origem através da pedagogia, ainda que sem condições dignas de sobrevivência, para que os mesmos não comesçassem a migrar para as grandes cidades e abandonassem suas terras.

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana (PRADO, 1995, p. 06).

Segundo Arroyo e Fernandes (1999), surgiram em 1920 alguns movimentos em defesa da educação dos camponeses, que tinha como intuito integrar as escolas do campo às condições locais e com isso, conter o êxodo rural. O movimento contava com o apoio dos latifundiários que tinham medo de perder a mão-de-obra barata dos trabalhadores, também a preocupação da população urbana com as consequências do inchaço das periferias nas grandes cidades.

Apesar disso, esse esforço não foi suficiente para impedir a evasão de famílias para os grandes centros, pois o campo era tido como um lugar de atraso e de trabalho árduo, e as ofertas de trabalhos na zona urbana vieram a colaborar com êxodo rural, criando assim uma divisão, de certa forma, ilusória.

O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo. (JUNIOR; NETTO, 2011 p. 48).

Este fato veio a corroborar com um maior número de indivíduos concentrados na área urbana, criando no Brasil, uma divisão drástica entre campo e cidade, sendo a última, tida como um ambiente mais propícia aos avanços da tecnologia e da ciência ganhando com isso, maiores investimentos do estado enquanto o campo ficava em segundo plano por parte dos que são responsáveis por ofertar a educação.

Isto também repercutiu na educação do país, centrada na preocupação com o homem da cidade, deixando a educação daqueles que ainda lutavam arduamente para sobreviver do trabalho no campo, pequenos proprietários, meeiros e funcionários de latifundiários, em completo abandono (ARROYO; FERNANDES, 1998; SAVIANI, 2008).

Na concepção de Souza (2014 p. 101) os camponeses eram vistos pelos olhares burgueses como “atrasados, ignorantes, sem higiene, estereótipos que permanecem até os dias de hoje.” Como ainda, educação não era para todos, e esse motivo dava a

oportunidade a classes burguesas de afirmar que os camponeses não tinham possibilidade de progresso, ou seja, era um “*entrave*” para avanços.

No Brasil, a educação do homem do campo sempre foi alvo de descaso quer pelo governo, diante da ideologia urbana, pautada por ares de superioridade tecnológica, intelectual, etc., como se pode perceber no conto do *Jeca Tatu* de Monteiro Lobato.

O camponês descrito pelo autor como *parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução*, assim a história veio mostrar a fundo como o homem do campo era visto por grande parte do grupo social portador de uma cultura letrada e urbana. Assim era preciso uma educação a princípio a domesticar os “selvagens”, e “salvá-los” da ignorância dentro do ponto de vista burguês (ARROYO; FERNANDES, 1998).

Ainda nos dias de hoje o preconceito sobre os camponeses e seu modo de vida é constante, quando se referida a uma pessoa do campo, vem à visão de um povo ignorante, atrasado, que fala de maneira errada e etc. tem a idéia de “*Jeca*” ou “*Caipira*”. Diante disso pode-se perceber que a imagem do homem do campo está fixada no imaginário social e que a questão de direitos e da igualdade tem sido promessas não cumpridas.

Diante de tais fatos, a primeira Conferencia Nacional que aconteceu em Brasília no ano de 1998, intitulada “*Por uma educação Básica no Campo*”, surgiu como reflexo de uma insatisfação histórica, do não cumprimento das leis, normas e regulamentos criados pelo Estado para estabelecer os critérios educativos para o homem do campo. De acordo com Arroyo; Fernandes (1998):

Hoje, quando discutimos uma educação em um mundo em mudança com os desafios que implicam esse processo, não podemos deixar passar a oportunidade de cobramos uma dívida histórica para com a população camponesa. Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos. A política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural (ARROYO; FERNANDES, 1998, p. 33-34).

De acordo com o autor, tal dívida histórica se dá, ora porque as imposições do Estado são sempre incompatíveis com a realidade camponesa, não respeitam a diversidade visto que a intenção é equalizar e, sobretudo, porque o descaso tão evidente demonstra claramente o não cumprimento de tais leis. Fato este que priva de forma indireta, esses indivíduos de um direito que se diz ser dado em caráter subjetivo. (ARROYO; FERNANDES, 1998).

Apesar da percepção, por uma minoria de que a realidade da educação do homem do campo pede socorro e por isso, tal temática surge ainda tímida nos estudos que tratam esse assunto, os dados atuais não são tão animadores. De acordo com dados dos indicadores gerais do MEC (2002-2010), a taxa de analfabetismo no Brasil que afetava 11,6% da população geral do país 2003, caiu para 9, 7% em 2009. Contudo, dados atuais revelam que o Brasil ainda tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo (Pnad/IBGE 2011).

Quanto à população rural, os dados são ainda menos louváveis. No que corresponde ao início da carreira escolar, considerando esta como uma base fundamental, portanto necessária, do ingresso na creche, de acordo com dados do *Anuário brasileiro de educação básica* (CRUZ; MONTEIRO, 2012), em 2009, a taxa de frequência à creche por crianças de 0 a 6 anos, numa escala de 0 a 100, apresentou que, enquanto 20,5% das crianças da área urbana frequentam a creche, somente 8,9% das crianças que habitam o rural tem a sorte de poder exercer tal direito (CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 12).

No que se referem à educação do povo rondoniense, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) aponta que em 2010, a população residente correspondia a um total de 1.562.409 de pessoas e que o analfabetismo no Estado afeta 8,70 % da população na idade de 15 anos ou mais, sendo mais agravante para a população rural (IBGE, 2010; SEPLAN, 2012).

### **3.2 As condições das escolas do campo brasileiras**

Até os anos 1920 segundo Arroyo; Fernandes (1998), não havia uma preocupação por parte dos governantes do Brasil em providenciar educação para camponeses, por tanto os trabalhos manuais exercidos pelos trabalhadores não necessitava de escolarização, “Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras”. (ARROYO; FERNANDES, 1998 p, 11).

Assim, um conjunto de ideias, intenções, objetivos e expectativas de trabalhadores e trabalhadoras do campo deram força para o surgimento de escolas nas comunidades, mas a infra-estrutura das escolas rurais ainda era um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular (JUNIOR; NETTO 2011 p. 48).

A realidade das escolas rurais era de bastante precariedade: escolas sem condições alguma de abrigar crianças, salas com mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem, as chamadas classes multisseriadas, onde era normal encontrar na mesma sala de aula alunos que não conheciam as primeiras letras e outros que já sabiam ler e escrever, todos sob orientação de um só professor.

Para Leineker; Abreu (2012, p. 10) alguns problemas ainda permanecem como: “formação de professores inadequados, presença de professor leigo em sala de aula, material didático incompatível, e as instalações físicas que em sua maioria precárias”.

A escola fazia uso de uma educação muito mais voltada às populações urbanas, defendendo valores e crenças da sociedade urbano-industrial que pregavam que a cidade era o melhor local para viver. Diante da concepção dominante, a relação da escola rural é sempre de inferioridade. As políticas da época não levaram em consideração alguns aspectos, dentre eles, a formação de diretrizes específicas para a população rural, como deveria funcionar e se organizar.

[...] a concepção norteadora da educação do campo, apresenta, muitas vezes, uma concepção curricular e de trabalho escolar que nega a existência dos trabalhadores do campo, em função de uma visão que considera o caminho a ser percorrido pela escola, o modelo de educação a ser abordado, a partir dos moldes do modo de vida da cidade (NOGUEIRA; GARCIA, s/n, p.05).

Para Nascimento (2006, p. 76), o currículo destinado às escolas no campo deve ser de metodologia diferenciada das escolas urbanas, “Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural”. As pessoas que moram no campo buscam uma educação que valorize a cultura e a identidade de suas comunidades.

Desta maneira Molina (1999, p. 45), diz que a educação no campo sempre foi tratada como *restos* do sistema educacional presente nas escolas urbanas e falta de políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica do campo.

Mesmo com o pequeno desenvolvimento da educação do campo, vale destacar que a situação pedagógica e infra-estrutura das escolas públicas ainda são bastante

precárias e preocupantes. Por outro lado em muitos Estados as escolas multisseriadas foram fechadas, devido à continuação da imigração de famílias da zona rural para os grandes centros. “Muitas escolas públicas rurais isoladas foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares” (SOUZA 2012, p.751).

Assim, crianças que antes estudavam perto de suas residências (escolas multisseriadas), agora tendo que se deslocar para muito mais longe de casa em escolas pólos ou para a cidade, isso vem prejudicando alunos de várias faixas etárias ao mesmo tempo e levando a perda do ano letivo ou a evasão escolar, principalmente por alunos adolescentes que deixam de estudar devido às dificuldades e o maior tempo fora de casa, para ajudar os pais nos afazeres do campo.

[...] é fundamental que a educação pense no desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo (JÚNIOR; NETTO, 2011 p.53).

Não podemos negar que hoje a modernização tem trazido para o campo bons benefícios através da tecnologia e da ciência, que transformando grandes áreas de terras em áreas produtivas de grãos: como a soja, milho, arroz, feijão e etc. São produtos importantíssimos para a exportação no País, no entanto, produtores de grãos e grandes fazendeiros ocupam imensas áreas de terra e transformaram terras, que antes eram para a sobrevivência de inúmeras pequenas famílias em terra de negócio.

Estes avanços científicos e tecnológicos, todavia, vieram acompanhados do que há de mais perverso no atual modelo de agricultura, a expropriação dos meios de produção de uma parcela significativa da população camponesa, mais especificamente, a terra de trabalho expulsando um sem-número de trabalhadores do campo (PERIPOLLI; ZÓIA 2011 p. 190).

Segundo Arroyo (1999) existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Essa concepção deixa clara a desvalorização das escolas situadas nas zonas rurais, o que está em questão, é um projeto que valorize uma educação voltada para a realidade desses alunos, e não para fazer uma divisão de localização.

Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses (PERIPOLLI; ZÓIA 2011 p. 191).

O governo sem dúvida tem demonstrado sua opção pela agricultura de negócios e o agronegócio, podendo pensar em um campo sem gente, ou seja, sem gente não há a

necessidade de existir escolas, assim tendo um número reduzido de gastos com educação voltada a uma pequena população.

Como temos percebido vários motivos contribuem para o insucesso do homem do campo, que nele busca sua maneira de sobrevivência e a valorização de sua cultura, podemos apontar alguns motivos que leva a esse insucesso: matrícula de alunos residentes na área rural em escolas urbanas, currículos que não coincidem com a realidade do campo, cortes de gastos com a educação, dificuldade de acesso, e etc., ou seja, a escola longe da realidade do povo do campo o que acaba expulsando-os da escola.

E assim segundo autores Arroyo; Nascimento (2006, p. 874) a educação do homem do campo sempre será afetada diretamente por:

[...] falta de infra-estrutura nas escolas; docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar, alheios à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de formação específica para os docentes por parte do Governo e das Universidades; a apresentação do urbano como superior, moderno e atraente; o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade; e a desqualificação do campo por parte das políticas públicas.

Estudos indicam que os poderes públicos municipais, movidos pela idéia de que a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, ou até mesmo em escolas pólos, penalizando-os pelo transporte escolar, reduzindo o número de professores e servidores ligados às atividades de ensino reduzindo assim a folha de pagamentos.

Moura (2009) relata que a desativação de escolas isoladas no campo tem como argumento por parte dos governantes, que escolas nas cidades aumentariam a qualidade do ensino, possibilitando a separação em classes de acordo com a faixa etária, o que não significa melhoria do ensino/aprendizagem.

É, portanto, dever do Estado solucionar os problemas de crianças residentes no campo, porém isso não tem ocorrido. Muitos alunos moram há quilômetros de distância da cidade o que leva a uma situação muito precária para o sujeito do campo.

### 3. 3. Educação do campo ou no campo?

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. Por isso, as escolas têm que ser construídas e organizadas nas comunidades. O fato de estar no campo também interfere na produção de conhecimentos, porque não será uma escola separada da realidade dos sujeitos.

Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estudada para sair do campo.

Por isso, a escola do campo, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2011, p. 24).

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no e não do campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para a população do campo.

No entanto, na trajetória da educação “no” campo o homem camponês foi ao longo de muito tempo concebido como exemplo de atraso, e a política educacional que se organizava em paralelo com os interesses capitalistas, levando para o campo uma educação nada diferente que ofertada na cidade, dando a oportunidade para estudantes evadirem da escola e aumentar o analfabetismo na área rural (ARROYO; FERNANDES, 1998).

Segundo Santos (2010), para entender os processos que envolvem educação “no” ou “do” campo, é preciso considerar algumas pesquisas realizadas por autores sociais do campo. Assim a educação “no” campo está relacionada com a concepção, mercadológica, competitiva, capitalista e etc., na qual a política de educação voltada para a formação do indivíduo está atrelada em desenvolver atividades no mundo do trabalho, Transformando, a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria.

[...] a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessário à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta (SANTOS, 2010, p. 03).

Para Molina (2004), a educação rural em suas correntes mais conservadoras ignora a realidade que se propõe a trabalhar, teve origem no pensamento latifundiário



empresarial, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta das culturas de cultivos e da pesca, enfim, desta convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos.

Conforme afirma Neto (2010), a educação “do” campo originou-se também com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas de reforma agrária, visto que nasce uma parte da educação do campo.

[...] o Movimento camponês entende como inexorável a reforma da educação, adaptada e adequada às condições do meio rural e entendida, a partir desse pressuposto, como instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo assim o acesso ao saber àqueles que foram de alguma forma excluída, pela sociedade capitalista (NETO, 2010, p. 02).

As primeiras experiências de luta dos movimentos sociais do campo por uma educação do campo aconteceram em 1997. Segundo Arroyo (1999) este processo iniciou-se no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra (MST) em Brasília, em parceria com diversas entidades como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações para a infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Logo mais iniciou se mecanismos para construir uma educação que atendesse às necessidades das famílias do campo, parte da sociedade que historicamente, nunca teve prioridade nos projetos educacionais no Brasil.

As políticas para esse público historicamente foram tão relegadas que apenas há uma década passou-se a utilizar o conceito de Educação do Campo. Portanto, a educação do Campo é a expressão de práticas e lutas concretas, que brota de algo que já existia, assim como tudo na história. Entretanto é inaugurado algo novo, nunca antes havia se pensado numa educação do campo como expressão de práticas e lutas do povo camponês (ROSA, 2011, p. 06).

Para Arroyo (2004) os movimentos sociais do campo lutam por uma educação para as necessidades humanas e sociais da população do campo, valorizando a cultura, seus saberes, preservação do meio ambiente, como já citado acima, até então a educação oferecida para os camponeses estava baseada nos modelos das instituições escolares existentes que são voltadas para o interesse do capital. Já a educação proposta pelos

movimentos sociais que é a educação “do” campo é criada e pensada com a população e para a população do campo.

De acordo com Arroyo; Fernandes (1999), não se pode esperar que a educação do homem do campo fosse assegurada somente pela sua frequência à escola, uma vez que as características distintas existentes no campo tornam essa relação de aprendizado escolar e cotidiano possível e mesmo necessário. Conforme o autor:

O discurso oficial nos fala: "toda criança na escola!", "lugar de criança é na escola!". É verdade em parte. Lugar de criança é na família, no trabalho, na luta pela terra e na escola. Coitadas das crianças se o lugar delas fosse apenas à escola. [...], porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 14)

No entanto, o que se pretende aqui não é desmerecer o papel da educação formal como veículo educativo e propício à emancipação do homem do campo, do homem da luta, ao contrário, o que tais autores afirmam ser necessário é uma educação de qualidade, que tenha nexos com a realidade vivida pelo homem do campo, que seja capaz de emancipar o indivíduo e não apenas incluí-los nos dados estatísticos de alunos inclusos na educação formal.

Visto que o descaso com a educação pública e principalmente a educação do homem do campo é fator notável uma vez que “Historicamente, sabe-se que a educação rural quase sempre esteve fora da agenda política do país, seja por parte do MEC ou das Secretarias de Educação dos Estados da federação” (NASCIMENTO, 2006, p. 868).

Sendo assim, são encontrados alguns elementos que dão conta da existência de legislação específica, diretrizes e normas orientadoras para a educação do/no campo na esfera federal, como presentes na LDB em seu artigo 28, que estabelece a seguinte normatização.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Também, tendo em vista, agentes sociais preocupados como a educação do campo entre os quais os diferentes movimentos sociais rurais, comunidades

quilombolas, movimentos indígenas, entre outros, materializam de forma pública e melhor articulada em âmbito nacional à exposição de suas ideias através da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, provocando assim, uma tensão social em benefício de ações concretas nessa área por parte do poder público (CALDART. 2001).

No entanto, concluímos que a educação no campo, dá direitos os camponeses a ser educados no lugar onde vive, com os moldes de educação ofertada na área urbana. Logo o modelo de educação do campo os sujeitos tem o direito de uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, ligada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

### **3. 4 Bases legais para a educação do campo.**

A década de 1980 á 1990 foi marcada por alguns acontecimentos que impulsionaram a elaboração de uma legislação nacional, que garantisse o atendimento de modo geral a população, incluindo a população camponesa em seu direito a educação.

Com a elaboração da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado. Mesmo sendo o Brasil, um país com características agrárias, as constituições anteriores a Constituição Federal de 1988 não mencionam a questão da educação do campo.

Segundo o MEC (2001), essa ausência de bases legais para com a educação do campo representa “[...] de um lado o descaso dos dirigentes com a educação do campo, e de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (MEC, 2001, p. 03).

Ainda segundo o MEC (2001, p. 06), o Estado brasileiro desde sua constituição é um país onde predominam características basicamente agrárias, contudo, a educação dos sujeitos do campo passou a ser discutida apenas a partir das primeiras décadas do século XX, quando houve um grande aumento do fluxo migratório da população camponesa rumo às cidades devido à atração por atividades industriais realizadas nos centros urbanos.

Apesar da Constituição Federal Brasileira de 1988 não afirmar diretamente sobre a Educação do Campo, ao garantir o direito de todos à educação, independente de residirem na zona urbana ou rural, “[...] os princípios e preceitos legais da educação

abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país [...]” (MEC, 2001, p. 10), o que indiretamente inclui a Educação do Campo.

Assim, a Constituição Federal possibilitou que, em 1996, fosse publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que destacou somente um artigo onde especificasse sobre a educação do campo como garantia para a população camponesa.

Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Os dispositivos seguem no sentido de elaborar o currículo e a metodologia conforme as necessidades e os interesses dos alunos, assim como adequação do calendário escolar ao contexto agrícola.

Segundo (SOUZA, 2007, p. 109) em 1998, houve o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, é mais um programa que demonstra o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional, e mais uma vez está presente os movimentos sociais em busca de melhoria na educação do campo.

Logo adiante, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Sendo assim o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 8035/2010, deixa claro o direito à Educação Infantil para as comunidades rurais. O projeto também propõe estimular a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais, aprimorar o transporte escolar e garantir a formação de professores e equipamentos.

O Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8069/90), “prevê à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (inciso V, art. 53). Apesar de estar presente na lei, a educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido traçada como proposta para a formação de identidade do meio rural, na busca de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

#### **4. O TRANSPORTE ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO BRASILEIRAS**

Esta seção tem por objetivo destacar alguns programas do governo federal. Que assim devido às distâncias percorrida por estudantes do campo para ter acesso à educação, é necessário o uso do transporte escolar, que muitas vezes é utilizada pelos alunos desde o pré até o término do ensino fundamental.

O governo tem implantado alguns programas voltados para o acesso e permanência dos alunos do campo na escola. O transporte escolar nem sempre está dentro das condições propostas pelo governo, assim os transportes estão em péssimas condições de uso prejudicando o aprendizado de alunos do campo e aumentando o analfabetismo e a evasão escolar.

##### **4.1. Programas do Transporte Escolar do campo.**

O Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem por objetivo manter dois programas voltados ao transporte de alunos de escolas públicas tanto municipais quanto estaduais, principalmente aos que residem nas áreas rurais distantes de escolas. Esse trabalho é realizado através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola. Segundo o caderno de estudos de competências básicas (2013, p. 98) o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)

Foi instituído pela Lei nº 10.880/2004, e tem por finalidade garantir a oferta de transporte escolar aos alunos matriculados na educação básica pública, residentes exclusivamente em área rural, de modo a garantir-lhes o acesso e a permanência na escola.

Anteriormente o programa atendia somente alunos do ensino fundamental, com a Lei nº 11.947/2009 o programa passou a atender todos os alunos da educação básica desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo crianças com necessidades educacionais especiais residentes nas áreas rurais e urbanas.

Os recursos enviados aos Estados, Distrito Federal e aos municípios é feito por meio de transferência automática, tem por finalidade custear as despesas de veículos de caráter escolar como: reformas, serviços de mecânicas, manutenções, impostos, licenciamentos, seguros, contratação de serviços terceirizados de transporte e etc.

Esses recursos são transferidos pelo (FNDE) fundo nacional de desenvolvimento da educação.

O FNDE, para efetuar a transferência de recursos do programa, considera em seus cálculos o quantitativo de alunos transportados e informados no Censo Escolar, pelas secretarias de educação, no ano anterior e per capita diferenciados, a serem repassados, considerando fatores como a extensão do município, sua população rural, o quantitativo populacional abaixo da linha de pobreza do município, e o IDEB (CADERNO DE ESTUDOS DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS, 2013 p. 99).

A transferência dos recursos públicos do (PNATE) aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios é realizada em nove parcelas anuais, de março a novembro. A prestação de contas é obrigatória, deve ser avaliada pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Dados do MEC comprovam que a falta de ônibus ou embarcações, transportes insuficientes, pobreza de pequenas prefeituras para adquirir frotas, ônibus em péssimo estado de conservação a utilização de veículos inadequados para o transporte de alunos estava contribuindo para a evasão escolar.

O governo criou mais um programa para suprir a defasagem do transporte, o Programa Caminhos da Escola que foi instituído pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, que tem por objetivo garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução de evasão escolar.

Ele tem como público-alvo os alunos da educação básica da zona rural, que utilizam transporte escolar, e por finalidade a renovação e ampliação da frota de veículos de transporte escolar dos sistemas estadual, distrital e municipal. Também visa à padronização dos meios de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições. (CADERNO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS, 2013, p. 99).

Os estados e municípios podem participar nas compras de ônibus por meio de pregão eletrônico para verificação de preços enviados pelo FNDE e existem três maneiras dessa participação acontecer, primeiro com recursos próprios, segundo via convênio firmado com FNDE, e terceiro por meio de financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento econômico e Social (BNDES) que disponibiliza linha de crédito para aquisição de ônibus zero quilômetro e embarcações.

No processo de execução do programa estão envolvidos, além do BNDES, os agentes financeiros por ele credenciados, o Ministério da Fazenda, o Conselho Monetário Nacional (CMN), o Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ) e o Instituto Nacional de Metrologia (Inmetro), conseguindo com isto a liberação da linha de crédito, a redução a zero das alíquotas de ICMS, PIS e COFINS, e a rigorosa padronização dos ônibus e embarcações

(CADERNO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS, 2013, p. 99).

O programa foi ampliado desde 2010, agora já está disponível aos municípios a bicicleta escolar, para auxiliar no transporte de alunos que andam a pé cerca de três a quinze quilômetros diários para chegar à escola ou ao ponto do ônibus mais próximos.

A bicicleta pode diminuir o esforço diário desses alunos, possibilitando, ainda, a prática de uma atividade física saudável. Concebida pelo FNDE e testada em laboratório credenciado pelo Inmetro, a bicicleta escolar, padronizada, de baixo custo e concebida em dois tamanhos — aro 20 e aro 26 — já está disponível para que estados e municípios possam comprá-la com recursos próprios. Para isso, basta pedir adesão à ata de registro de preços do FNDE e fazer o pedido. (CADERNO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS, 2013, p. 100).

O manual Caminho da Escola (2013) afirma que os ônibus novos beneficiados pelos (FNDE) são diferenciados e inteiramente preparados para enfrentar os períodos chuvosos nas áreas rurais e ribeirinhas como: pneu borrachudo, bloqueio de diferencial, porta mais larga para facilitar a acessibilidade de alunos com deficiência e etc.

Ainda segundo o manual (2013, p. 02) os ônibus.

São equipados com tacógrafo eletrônico e GPS, para garantir maior segurança aos estudantes, permitir o controle do trajeto, dos tempos de percurso e de paradas e diminuir o consumo de combustível. O corredor central é mais estreito, para aumentar a quantidade e o conforto dos assentos e evitar que os alunos fiquem em pé. Os veículos têm vidros temperados verdes, para-barro na frente e atrás e dispositivo passa-balsa, que assegura maior trafegabilidade em estradas sinuosas.

O programa disponibiliza vários tipos de veículos assim municípios e Estados tem a oportunidade de poder escolher o modelo que se adapta à sua realidade em função de suas necessidades e condições de rotas escolares.

Lei aprovada em 2007 nas compras firmadas por municípios, estados e distrito federal reduz a zero os impostos de ônibus zero quilômetro do Programa Caminho da Escola e a padronização da cor de todo País. Após fiscalização do Inmetro, os ônibus encomendados serão entregues pelos fornecedores nos endereços indicados pelos interessados.



## 5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo destacar os métodos utilizados para realização da pesquisa de campo. Desta forma se baseou na inspiração etnográfica buscando estar e viver as mesmas atividades que os sujeitos da pesquisa.

### 5. 1. A inspiração etnográfica.

A etnografia vem tomando espaço nas pesquisas em educação há algum tempo. A etnografia é aquela que diferencia as formas de construção de conhecimento em Antropologia em relação, a outros campos de conhecimentos das ciências humanas “*Etnografia* é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural” (VIÉGAS, 2007, p.104).

Segundo Becker (1994), a etnografia é composta de técnicas e de procedimentos de coleta de dados associada a uma prática de trabalho de campo, a partir de uma convivência prolongada do pesquisador junto ao grupo a ser estudado, ou seja, o pesquisador entrará na realidade do grupo, realizando as mesmas atividades diárias dos sujeitos, desta forma o pesquisador recorre primordialmente às técnicas de pesquisa de observação participante, conversas informais, formais, entrevistas e etc.

O observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento (BECKER, 1994, p. 120).

A etnografia será primordial para a pesquisa, sendo que, o trabalho busca compreender a realidade de crianças que utilizam o transporte escolar para ter acesso à educação do campo em uma determinada região do município de Buritis. Visto que o transporte escolar utilizados por crianças, pontes e estradas estão em péssimas condições de tráfego. Então a pesquisa inspirou-se em determinados momentos no método etnográfico assegurado a pesquisa participante para conhecer a realidade vivida por essas crianças.

Assim na pesquisa de campo, a etnografia esteve presente durante cinco viagens diárias realizadas no mês de outubro de 2014 no município de Buritis - RO, feitas junto com crianças no transporte escolar, de casa à escola e da escola a casa, os dados

observados, como comportamentos e conversas informais foram registrados em diário de campo que serão utilizados na análise de dados.

#### **5.1.1. Diário de campo**

O diário de campo consiste em uma forma de registro de observação, comentários e reflexões sobre o tema. Assim o diário é uma forma de complementar as informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolveu e onde estão envolvidos os sujeitos.

O diário deve ser escrito no momento exato da observação, e tanto professores quanto alunos devem ter livre acesso ao seu conteúdo, sem restrições. Vale dizer que há situações em que é melhor abrir mão das anotações de campo e se dedicar integralmente à convivência com os participantes da pesquisa, momentos mesmo fundamentais à pesquisa (VIEGAS, 2007, p. 112).

Como afirmou Viégas (2007), o diário de campo foi confeccionado todos os dias quando a pesquisa já tinha sido encerrada, a maioria das vezes a noite escrevendo tudo o que aconteceu e se observou no dia, fazendo uma descrição do que se observou e não apenas do que aconteceu. Anotando, na medida do possível, tudo o que se considerou conveniente para se compreender o que se passou. As informações coletadas no diário de campo serão utilizadas no decorrer da análise de dados nos capítulos seguintes.

#### **4.1.2. Entrevistas.**

Outro procedimento utilizado para a construção das informações foi à entrevista gravada em micro-gravador. Esta pode ser definida pelo uso de um roteiro previamente planejado de questões, mas que pode ser acrescentado no curso da entrevista conforme os direcionamentos dados pelo entrevistado.

O roteiro de perguntas nessa pesquisa versou sobre as seguintes questões: a história de vida dos sujeitos, o motivo do fechamento da escola da comunidade, como os pais estão lidando com o problema do transporte escolar, a situação dos filhos na escola pólo, o que os pais esperam da educação dos filhos entre outros.

A entrevista nesta pesquisa foi realizada em grupo e individual, com os pais de alunos residentes em uma determinada comunidade no município de Buritis, de forma a possibilitar a compreensão dos significados, durante a interação e os diálogos estabelecidos entre os participantes e a pesquisadora. Além dessa, também foram

consideradas as informações constituídas em conversas informais durante os primeiros contatos com os sujeitos, em viagens realizadas no transporte escolar.

A entrevista, especialmente a semidirigida, ocupa papel importante na construção da pesquisa etnográfica. A entrevista, ou o “ouvir”, como momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi “observado” pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações (VIÉGAS, 2007, p. 103).

Como uma maneira de analisar não só a fala dos participantes, buscando compreender como estes configuram o social, procurando-se analisar também os conteúdos ligados a fala dos mesmos, visto que, “a análise de conteúdo consiste em captar uma mensagem que está por trás da superfície textual, sendo utilizada para o tratamento de dados que visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema” (ROSSATO E LEONARDO 2011, p. 76).

Vale ressaltar que, para tanto, não se buscou durante a roda de conversa seguir fielmente o questionário pré-elaborado, mas, utilizou-se apenas como um norteador da conversa sem, no entanto, desvincular do objetivo da pesquisa.

### **5.1.3. Aspectos éticos da pesquisa: sigilo, anonimato e termo de consentimento livre e esclarecido. Uso do gravador.**

A entrevista se realizou através de um aparelho microgravador, mantido somente com a pesquisadora, e depois transcrita inteiramente. Todas as informações coletadas serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora e somente utilizadas para esta pesquisa e para publicações científicas derivadas.

O nome de todos os entrevistados será mantido em sigilo, e por questões éticas serão identificados por nomes fictícios, para evitar que outras pessoas os reconheçam e os arquivos de áudio das entrevistas (gravados pelo microgravador) serão excluídos depois de transcritos.

Também será entregue aos participantes da entrevista o termo de consentimento livre e esclarecido, onde estão estabelecidos os rumos da pesquisa, porque está sendo feita e como será usada. O termo deixa clara a sua participação e se quer ou não participar.

## **6. O MUNICÍPIO DE BURITIS A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRANSPORTE ESCOLAR RURAL.**

Na década de 80, precisamente em 18 de maio de 1988 o INCRA inicia o Projeto de Assentamento Buriti, o qual originou a cidade de Buritis no início do século XX. O município de foi criado em 27 de dezembro de 1995, quando o então governador do Estado de Rondônia Valdir Raupp de Matos sancionou a Lei 649. Para a formação do município de Buritis foram desmembradas áreas dos municípios de Campo de Novo de Rondônia e Porto Velho. Finalmente em 1 de Janeiro de 1997 o município de Buritis foi instalado. Assim afirma Oliveira (2014, p. 43).

O deputado Donizete José se empenhou pessoalmente na criação do município de Buritis. Portanto, com a aprovação da população através da votação plebiscitária, Donizete José no dia 27 de dezembro de 1995, foi-se encontrar com o Governador Valdir Raupp de Matos, que já estava embarcando num avião, para sancionar a Lei nº 649, criando o município de Buritis.

No início do século XX, um grande fluxo migratório iniciou-se trazendo famílias de várias cidades do Estado de Rondônia e de outras regiões do Brasil. Fatores que incentivaram o aumento do fluxo migratório foi a distribuição de lotes rurais, distribuição de lotes urbanos, extração de madeira, comércio de terras férteis e baratas e busca por emprego gerado principalmente pelas indústrias madeireiras.

Segundo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2014, a população de Buritis estimava em 37.838 pessoas, sendo destas 14.272 vivendo na área rural do município. Segundo a secretaria de educação o município conta com cinco escolas na área urbana, atendendo 2.911 alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nas escolas do campo são, cinco escolas pólos e dezenove escolas multisseriadas, atendendo um total de 1.675 alunos do ensino infantil e fundamental. Todos os alunos matriculados nas escolas pólos utilizam o transporte escolar para ter acesso à educação.

A escola escolhida para a realização da pesquisa segundo o diretor foi fundada no ano de 2004, sendo anteriormente uma escola multisseriada, pois para atender os alunos de outras escolas fechadas na época, se necessitou da transformação de multisseriada em escola pólo. A tal escola atende hoje 303 alunos em dois períodos, de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa no transporte escolar houve a necessidade de percorrer junto com os alunos em uma determinada linha que seriam aproximadamente 30 km de distância até a escola para conhecer o cotidiano vivenciado pelos alunos todos os dias.

### 6.1. Conhecendo os participantes da pesquisa.

Participaram da pesquisa quatro pessoas sendo todos residentes na comunidade pesquisada. Por razões éticas serão reservados seus nomes verdadeiros, sendo aqui identificados pelos seguintes nomes fictícios: senhora Ana, senhora Joana, senhor José e senhora Maria. Todos permaneceram até o final da entrevista.

Para facilitar a identificação dos participantes será organizada uma tabela com os dados que aqui foram considerados como primordiais para a identificação destes.

**Quadro 1- Identificação dos pais que participaram da entrevista.**

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Integrantes da família</b>	<b>Natural</b>	<b>Tempo de residência na comunidade</b>
Ana	56	1º série do E.F	6	Espírito Santo	19 anos
Joana	30	2º série do E.F	8	Rondônia	6 anos
José	32	2º série do E.F	6	Rondônia	2 anos
Maria	34	3º série do E.F	6	Rondônia	9 anos

Importante ainda ressaltar que, outras pessoas também participaram da pesquisa principalmente crianças, monitores e motoristas, que colaboram muitíssimo para a realização da pesquisa, que foi registrado em caderno de campo que será utilizado ao decorrer nos próximos capítulos de análise.

Joana vive com o esposo e os filhos em um lote na comunidade, tira suas rendas do leite e da venda do gado. Maria é aposentada e viúva há treze anos, vive com três filhos e o genro, uma de suas filhas casadas mora em um assentamento do movimento sem terra na luta por um lote.

José trabalha assalariado a dois anos em uma fazenda na comunidade e vive com a esposa e os filhos, ele afirma que optou em morar no campo, pois na cidade era difícil viver. Os participantes da pesquisa todos vivem na mesma comunidade em casas e vidas diferentes e tem algo em comum: as dificuldades que os filhos enfrentam para estudar e alguns evadem da escola, como é o caso de três filhos de dona Maria que desistiram mesmo antes de terminarem completamente o ensino fundamental.

Buritis enfrentam uma dificuldade enorme em oferecer uma educação e transportes escolares dignos e de qualidade para estudantes do campo. No entanto, as frotas de ônibus do município são de maioria aluguel, que acaba agravando o problema, pois nem sempre o proprietário cumpre com suas responsabilidades, é o que veremos nos capítulos seguintes.

Devido ao fechamento de determinadas escolas nas comunidades, alunos de diferentes idades e faixas etárias de cinco a dezoito anos ou mais, enfrentam uma frota de ônibus em péssimas condições, além de estradas com buracos, morros lisos sem cascalhos e pontes quebradas. Outro problema é a distância que alunos têm que andar a pé até chegar ao ponto de ônibus, motivos estes são pontes quebradas ou até mesmo regras determinadas pela empresa, pois não está no acordo feito com a prefeitura.

## **6.2 O transporte escolar do campo em Buritis.**

Assim como a maioria das escolas do campo, o local de residência dos alunos fica muito afastado da escola, principalmente porque as moradias são localizadas em sítio e fazendas, como é o caso das crianças que participaram da pesquisa. No entanto, o transporte escolar oferecido na localidade não atende satisfatoriamente a demanda de necessidade da escola e dos alunos, que tem o tempo de aula comprometido por problemas como chuva, estradas difíceis, greve, danos ou reparos com o transporte e outros.

Outro problema enfrentado na comunidade em questão é o fechamento espontâneo das escolas multisseriadas, fato este preocupante. A pesquisa mostra a resistência na tentativa do fechamento de uma escola dentro da comunidade, uma vez que a “escolinha” tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como “mais uma escola”, tentativa que muitas vezes acaba sendo em vão, como deixa claro a fala de Maria.

Um dia chegaram aqui, antes da minha filha ir estudar na escolinha e disseram, que não dava mais para manter a escolinha porque era poucos alunos, aí terminou o ano e não colocaram mais professora e derrubaram a escola sem dizer mais nada. (Maria)

Assim, o fechamento de escolas no campo e o distanciamento entre elas e as moradias dos alunos, aliados a uma política compensatória e de baixo investimento de transporte escolar, nos dão indícios de como é difícil, para aqueles que vivem no campo terem acesso à educação escolar, sobretudo pela falta de investimento na construção de

escolas no campo, pois, os governantes pensam muito mais em termos de custos do que nas pessoas que são por eles administradas.

Basso; Neto (2013, p. 04), em sua pesquisa, nos mostra que o governo se apóia na economia orçamentária para justificar o fechamento das escolas do campo, porém, desconsideram questões humanas como riscos que os alunos correm ao serem transportados e o desgaste físico a que são submetidos nos longos trajetos em estradas de chão, sempre mal conservadas.

Como pode ser confirmado no relato de Ana, quando diz que os filhos reclamam para ir à escola:

[...] reclamam da poeira, reclama da falta de segurança, porque quando sai de casa já sabe que corre o risco de não voltar, já sai de casa nove horas, nove horas não é hora de criança almoçar, aí sai de casa pra poder ir pra escola chega lá não tem merenda, quando tem merenda, lá uma vez na vida, dois, três copo de arroz pra duzentos, alunos ainda é uma migainha pra cada um, criança passa mais fome do que come, quando sai pra poder beber água, é uma água mais quente do que a água do rio, o aluno tem que beber pra não ficar com sede. (Ana).

Segundo a secretária de Educação de Buritis, alguns ônibus percorrem cerca de 160 km por dia, em dois períodos. O tempo de viagem parece ser interminável se comparado a quilometragem das rotas, no entanto, ele se deve a precariedade das estradas no campo, e as voltas que os ônibus dão, isso faz com que os primeiros alunos fiquem quase três horas dentro do ônibus.

Como se não bastasse à distância e o tempo da viagem, os alunos se deparam com ônibus velhos e lotados, que certamente pioram cada vez mais as condições da viagem e interfere no aprendizado dos mesmos.

[...] o ônibus quebra porque é uma porcaria, esse ônibus dessa linha aqui tá tudo amarrado de borracha, a direção amarrada de borracha, sem freio, todos os ônibus é velho do ano de 85, 86, vidro não tem, as crianças tem que andar na poeira... (José)

A educação do campo hoje apresenta um desafio tanto para aqueles que a executam, quanto para os alunos que vivem neste meio e precisam se deslocar até a escola tendo que utilizar o transporte escolar.

Muitas vezes, o transporte escolar gratuito, oferecido pelo poder público, é a única forma de acesso à escola pelos moradores da área rural. Contudo, existem fatores que limitam e dificultam a prestação do serviço deste transporte, como, por exemplo, vias não pavimentadas, em péssimas condições de circulação, principalmente em período de chuva onde atoleiros e buracos se intensificam. A falta de qualificação dos condutores e a falta de estrutura de apoio para a

manutenção e a conservação dos veículos também são limitadores. Desta forma, é comum veículos muito velhos e precários transportarem alunos em área rural. Algumas características geográficas, a baixa densidade demográfica e o isolamento espacial também contribuem para esta problemática (RIBEIRO; ESTELLES, 2009, p.10).

Ficou claro na pesquisa que, a falta de aula por causa do transporte na comunidade é rotineira já que os veículos estão em péssimo estado de conservação, tendo em vista que os mesmos são aqueles que são tirados de circulação na cidade por não apresentar condições adequadas para transitar e são enviados para o campo. Mesmo porque não seria viável a prefeitura colocar ônibus novos num local onde as estradas são quase intransitáveis tanto no período das chuvas quanto na seca, incluindo pontes quebradas e morros lisos.

Além da falta de aula por causa do transportes, é freqüente a falta de combustível e greves, tanto de motoristas e monitores quanto de professores.

Todo ano atrasa. Esse ano mesmo começou no final de abril e nunca funciona direto não, uma hora falta petróleo outra hora tem motorista fazendo greve porque não recebeu o salário, outros dias é chuva, o ônibus não vem, quando vem quebra ponte o prefeito não arruma, as crianças tem que andar de a pé, muita reclamação porque tem que andar de a pé. Esses dias mesmo, quebrou uma ponte, e pra os alunos acabar de chegar ao colégio precisava andar cinco quilômetros de a pé, um sofrimento muito grande pras crianças, os ônibus não presta, quebra falta petróleo e quando chove os morros não tem como subir. (José)

Desta forma faz parte da rotina de estudantes da área rural tomar chuva, voltar para casa porque o ônibus não passou não subiu o morro ou ficou no meio do caminho atolado, portanto, não chegando à escola. Talvez, sejam um dos motivos de termos estudantes principalmente adolescentes desinteressados, desanimados, apenas repetindo conhecimentos na sala de aula, sem ter noção para que sirvam, ou mesmo como utilizá-los no seu dia-a-dia.

Meus filhos não sabem ler e nem escrever, muito pouco a do 4º e 5º ano, os de 2º e 3º não sabe ler e nem escrever nada não, sabe não, se tu vê, pode perguntar ninguém sabe. [...] fica péssimo o estudo deles, mais se for olhar por esse lado eles ainda estaria na primeira série, porque não aprende nada mesmo. (Joana)

Tais fatos, observados nesta pesquisa apresenta outra questão como a distorção idade-série, o não comprimento da carga horária do ano letivo e a baixa aprendizagem dos alunos uma vez que o rendimento desses alunos acaba sendo prejudicada, por não estar acompanhando dia-a-dia as aulas devido à dificuldade de se chegar à escola.



Na área urbana 50% das crianças que freqüentam escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior: 72% dos alunos. Talvez essa realidade deva-se ao fato de que as instituições são muito longe dos domicílios das crianças. Na área rural, apenas existe oferta para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos (SILVA, 2008 p.09).

Na comunidade o grau de evasão escolar é grande, principalmente quando se trata de adolescentes, fato relatado por pais na entrevista, pois implica várias justificativas para o abandono da escola como: escola distante de casa falta de transporte falta de interesse, dificuldade no trajeto, ter que ajudar os pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar e etc. A evasão entre crianças de 1º ao 5º ano se torna menor quando os pais se vê obrigados a manter os filhos na escola.

### **6.3. Relato etnográfico: *"uma semana tomando ônibus escolar junto com as crianças"*.**

Durante uma semana foi se usado como base a etnografia, para se realizar uma das partes da pesquisa. Durante essa semana pode se sentir e perceber a dificuldade encontrada pelos alunos que utilizam o transporte escolar em vários aspectos.

No primeiro dia não se confirmou o que eu imaginava conhecer. Percebi isso na primeira viagem junto às rotas do transporte escolar, ou seja, junto com alunos, motoristas, monitores e até caronas, em lugares escondidos, isolados e distantes, entre matas e fazendas.

Não posso negar que a experiência se tornou incrível e inacreditável, desde o primeiro momento. Vendo pais colocar crianças de apenas cinco anos de idade no ônibus e várias delas dormiam com o balanço e barulho ensurdecedor de portas, janelas e laterais do ônibus que por sua vez está em péssimas condições.

Nesse dia as estradas estavam secas e empoeiradas de qualquer modo, passamos muito calor, porque o ônibus não tem ar condicionado e não podia abrir as janelas, pois não conseguiríamos respirar por causa da poeira, mesmo assim tanto eu quanto os demais chegamos muito sujos na escola.

O que me intrigou no caminho foi que a monitora somente entrava no ônibus quatorze quilômetros depois dos primeiros alunos, e quase todos colocavam o cinto de segurança sozinho, e nem sempre o cinto abotoava de maneira segura.

A escola pólo está super lotada não há sala para cada série, os alunos são agrupados de duas séries cada sala, no entanto, os professores reclamam por serem até quarenta alunos em uma única sala de aula.

Nesse dia, havia um problema que estava afetando o deslocamento dos alunos, o petróleo tinha acabado e a prefeitura não havia pagamento à empresa. Para os ônibus não ficarem sem voltar para casa, teve que tirar óleo de outros ônibus. Segundo o motorista a falta de petróleo está sendo normal.

A falta de combustível e pagamento dos motoristas, sempre afeta o aprendizado dos alunos, pois ficam até meses sem irem para a escola. Também a troca de motorista é grande, pois encontrar motoristas habilitado não é tarefa fácil, no entanto até encontrar motorista, os alunos ficam sem ir para a escola. “Ta com duas semanas que eles não vão pra escola, por que ta com duas semanas que o ônibus ta parado com falta de óleo e eles falam que vai toma providência, toma providência e nunca vem”. (Maria).

A volta para casa parecia uma eternidade, alguns alunos voltam dormindo certamente de cansaço, na hora de descer a monitora acorda os alunos para que desçam do ônibus, os pequenos muitas vezes descem chorando.

Segundo dia de viagem, novamente às dez horas da manhã no ponto de ônibus. No caminho foi tudo tranquilo a rotina de sempre, na escola os alunos tiveram aula somente até o intervalo, pois alguns professores não haviam comparecido na escola por falta de pagamento, outro problema enfrentado pelos alunos, que saem de casa cedo e percorrem aproximadamente três horas de viagem e chegam à escola para terem duas horas de aula.

Os pais afirmam que os filhos, não se alimentam direito devido o horário que saem e chegam em casa.

Reclama de fome, às vezes não tem merenda na escola, às vezes tem, outra hora já não tem mais, às vezes não almoça pra sair e também essa merenda que dão para os alunos no meio da aula, deveria ser no começo das aulas como almoço, pra aqueles que vai de muito longe e sai cedo de casa. (José).

A fome afeta a aprendizagem do aluno, pois o aluno com fome não tem a capacidade de concentração na sala de aula, no entanto, “a fome é a necessidade básica de alimento que, quando não satisfeita, diminui a disponibilidade de qualquer ser humano para as atividades cotidianas e também para as atividades intelectuais” (SAWAYA 2006, p.135).

Terceiro dia de viagem havia chovido muito a estrada estava molhada. Em algumas linhas o ônibus não busca os alunos, então os mesmos têm que andar a pé três, quatro quilômetros até o próximo ponto do ônibus. Segundo o motorista, aproximadamente oito meses as estradas foram arrumadas, mas não colocaram cascalhos nas estradas e nem nos morros, e quando chove o ônibus não sobe e os alunos têm que ir a pé.

Novamente a aula terminou na hora do intervalo, pois os professores ainda não haviam recebido o pagamento, para retornar as suas atividades. A grande perda de dias letivos durante o ano nem sempre é repostas como deveriam, segundo afirma uma mãe.

Às vezes repõe às vezes não, porque tem vez que quando eles falam que não tem jeito de repor, porque tem ano que começa, fala que vai repor no meio das aulas aí não repõe, fala que vai adiantar o horário de entrada, aí o horário de entrar no normal é meio dia e quarenta, tem vez que eles adianta para entrar meio dia e meio, o horário normal de sair é cinco e cinco aí passa a sair cinco e quarenta, é a única forma deles repor as aulas, porque trabalhos eles dá e diz que é pra repor aula, mais não é nada, porque é só pra repor as notas, porque quando chega no final do bimestre eles redonda a nota, se o aluno tiver nota passou, se não tiver passou assim mesmo, não é repostas falta quando fala que vai repor nos feriados nunca repõe. (Ana).

Os alunos reclamam quando chegam à escola e ficam sabendo que a aula será até o intervalo, para eles o tempo de viagem é muito longo e cansativo.

Quarto e último dia de viagem, a semana se tornou cansativo e exaustivo. Na escola as aulas foram normais e os alunos saíram no horário de sempre, novamente quando ia chegando à noite, os alunos iam se deitando e dormindo nas poltronas.

Foi uma experiência nova e diferente, pude conviver e realizar as mesmas atividades que os alunos, entender e sentir como é estar dentro de um ônibus em péssimas condições todos os dias. O desgaste físico e mental passa a ser grande, quando se trata de uma vida rotineira como é a dos alunos que utilizam o transporte escolar.

#### **6.4. O que dizem as mães e pais dos estudantes que utilizam o transporte escolar em Buritis/ RO.**

Como já citado, a educação rural sofreu várias mudanças desde o fechamento das “escolinhas” multisseriada para a abertura de escolas, chamadas escolas pólos deixando a educação de certa forma a desejar, desde o momento em que os alunos passaram a depender de transporte escolar, principalmente quando os mesmos são de empresas privadas.

Outro fato são as preocupações dos pais em colocar no ônibus seus filhos pequenos, sem saber a que horas vai voltar ou se chega à escola.

Ir a gente sabe que vai, porque ta vendo sair de casa agora chegar na escola a gente não sabe se chega, que a gente não ta vendo “se um cachorro mijar na estrada o ônibus não sobre o morro” pra passar na época das águas... Pra ir pra escola a ponte ta pronta na hora de passar de volta choveu a chuva levou as ponte, os alunos tem que ficar de a pé vindo sozinho, criança andando por meio de estrada a fora de noite chegando em casa fora de hora. (Maria).

Durante a pesquisa ficou bem clara as principais preocupação dos pais que estavam voltadas para três temas: ambiente do ônibus, tempo de viagem e segurança. Fatores estes que agravam as dificuldades e a vida rotineira dos alunos em ter acesso à educação.

Quando se trata de ambiente do ônibus, os pais afirmam que os filhos reclamam das condições que são submetidos para ir para a escola, como: dor de cabeça, fome, sede, cansaço, calor, falta de tempo e outros “não quer ir pra escola, como que quer ir pra escola numa condição precária dessa, não tem nem como querer ir pra escola, reclama de dor de cabeça, fome, sede e também não tem é vontade de ir pra escola” (José).

Na pesquisa, é relatado pelos pais que teriam coragem de tirar os filhos da escola, pois está relacionado com as dificuldades dos filhos em relacionar escola e transporte escolar. Desta forma a escola tem um papel importante na construção do pensamento cognitivo de um indivíduo. É neste espaço físico que crianças e adultos vão para construir seus primeiros conhecimentos científicos, como não é afirmado pelos pais quando o assunto é a educação dos filhos.

Teria coragem de tirar da escola, uma que vai pra escola porque é obrigado ir, que eles têm que estudar só que não aprende, as crianças fica o dia inteiro dentro de um ônibus quando chega na escola eu acho que eles nem presta a atenção, está cansados e já tem que voltar pra trás, ai a criança vai lá nessa distância chega com uma tarefinha. Fica o dia todo na estrada, porque na escola fica duas, três horas, no Maximo quatro horas né, ai vem chega cansado com tarefa sem fazer porque não deu tempo de fazer na escola, eu acho que não tem condições de crianças estudar numa distância dessa. (Joana).

Teria, teria coragem de tirar, a gente manda mais pra escola pra poder não ter um corte ai da bolsa família que ajuda a gente muito né, e outra ao invés da criança aprender ele desaprende, meus filhos até hoje não sabe ler e nem escrever, tem um que já ta na quarta série não sabe lê. (José).

Nas áreas rurais as crianças são acostumadas a trabalhar desde muito cedo e às vezes antes do horário da aula ou depois quando estão em casa, precisa ajudar os pais no trabalho do campo, eliminando assim qualquer possibilidade de incentivo a realização dos deveres de casa mandados pela escola.

O tempo de viagem para se chegar à escola prejudica no aprendizado escolar e interfere na infância dos alunos, segundo os pais.

Interfere, porque não sobra nem um tempinho pra eles brincar e nem pra ficar em casa, porque sai muito cedo e chegam de noite, de noite eles não vão brincar, vão é dormir, já chega dormindo, mal come já vai pra cama, levanta cedo vai fazer a tarefa, quando termina já tá na hora de se arrumar que o ônibus tá na hora de passar, aí como que tem infância desse jeito não tem. (Maria).

Desta maneira os pais acreditam que os filhos têm a necessidade de aprender a trabalhar e a lidar com os afazeres do campo, assim com o grande tempo perdidos em viagens para a escola a cultura e os valores são deixados de passar aos filhos.

Ribeiro 2014, afirma que crianças camponesas além da escola, têm um longo aprendizado com a lida com os animais, com os afazeres na lavoura, em casa, na pesca e entre outros, encaram o trabalho desde cedo como sendo aprendizado de vida, envolve a família e são adquiridos durante a infância. “Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando”. (RIBEIRO 2014, p. 177).

Em todos os relatos, os pais afirmam que não acreditam que os filhos um dia vão progredir e chegar ao ensino médio e muito menos ao ensino superior e afirmam que preferem que os filhos continuem morando no sítio.

Se eles um dia conseguir chegar lá né, eu acho que eles devem é ficar na roça trabalhando, mais se quiserem continuar quem sou eu pra poder dizer que não, alguns pode se que queira, mais eu ainda acho que eles vão desistir até lá, não agüenta, é muito sacrifício (Joana).

Desta maneira Molina (1999, p. 45), diz que a educação no campo sempre foi tratada como “restos” do sistema educacional presente nas escolas urbanas e falta de políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica do campo.

Na entrevista os pais confirmam a fala do autor acima, e relatam como são distribuídos os livros didáticos utilizados pelos alunos do campo na comunidade estudada, assim fica bem claro o descaso com a educação.

Os livros é a sobra dos restos lá da cidade, porque os livros que chega aqui pras crianças é tudo rasgado, tudo rabiscado, faltando pedaço, os

livros tudo pela metade, vencido. Isso quando vem ainda, quando chega no final do ano os professores quer os livros do jeito que foi pegado, como que um aluno entrega um livro novo em boas condições se eles pegaram eles em péssima condição, quando pega ta faltando a metade, mesmo assim os alunos não chega nem na metade dos livros no final do ano, porque falta mais do que vai pra escola, e não tem tempo de estudar o livro todo, e passa sem nem chegar no meio do livro, vai fazer o que (Maria).

Furtado (2008, p.15) discute que a qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta.

[...] instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sócio-cultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida à população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

Não somente a educação, mas também a segurança da estrada quanto do transporte, interfere na vida cotidiana dos alunos, na ida e volta para a escola. Assim no período chuvoso o ônibus maioria das vezes não consegue chegar à escola ou de volta para a casa.

[...] quando quebra mais perto da escola vai de a pé, quando fica atolado no morro meio dia, uma hora o motorista e a monitora bota os moleques pra ir pra escola andando, ai lá pras duas horas eles arruma lá um jeito de tirar o ônibus, ai volta pra casa até uma altura, até no morro ruim, de lá pra cá o aluno tem que se virar pra vim embora sozinho ai a gente tem medo de acontece algum acidente com eles, porque esses ônibus não da pra confiar e eu me preocupo muito e não é nem tanto do ônibus quebrar é deles fica sozinhos na estrada, sabe lá o que pode acontecer, o meu pequeno não consegue andar muito tempo a pé, às vezes eles tem que trazer ele nas costas e os outros também é pequeno e não agüenta muito peso, eles choram, tem vez que o pai deles vai encontrar eles na estrada eles já ta em prantos e tem muito mato no caminho e nessa linha não tem muitos coleguinhas pra vim com eles, isso é que me preocupa mais, as vezes pegam carona não sabe nem quem é a pessoa. (Ana)

Como se pode notar acima, os alunos do campo que utilizam o transporte escolar enfrentam vários transtornos, riscos e dificuldade para ter acesso à educação que nem sempre alcançam os objetivos propostos pelo currículo destinados as escolas rurais. Como também o desanimo e a falta de interesse dos alunos, que antes de terminar o ensino fundamental desistem e evadem da escola, muitos não voltam tão cedo para a sala de aula aumentando assim o analfabetismo no campo.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, os resultados construídos por meio da entrevista com alunos e pais de uma determinada comunidade de Buritis- RO, trouxe a tona, novas maneiras de interpretar e compreender esse emaranhado tão complexo que tem se mostrado a educação do campo e o transporte escolar. No entanto, as falas evidenciaram novas categorias a serem analisados, mas que, abstendo-se a não estender exageradamente o trabalho, direcionaram-se os focos às temáticas que se apresentaram mais relacionadas à educação e o transporte escolar do campo.

No que se refere entre teoria e espaço real vivenciado pela pesquisadora em campo, observou-se que alguns fatos se mostraram amplamente conhecidos. O contexto rural e a educação retratada por Arroyo (1999) há décadas passadas parece figurar ainda na realidade desta pesquisa, onde se relata que a população rural brasileira foi negada o acesso e a garantia à educação básica, e as escolas na maioria dos Estados brasileiros esta relegada ao abandono ou leva a infeliz denominação de escolas isoladas.

Na análise dos diálogos com os sujeitos entrevistados, chamou a atenção para o fato que a educação do país, centrada na preocupação com o homem da cidade, deixando a educação daqueles que ainda lutam arduamente para sobreviver do trabalho no campo em completo abandono.

Esse fato se dá, porque as imposições do Estado são sempre incompatíveis com a realidade camponesa, não respeitam a diversidade visto que a intenção é equalizar e, sobretudo, porque o descaso tão evidente demonstra claramente o não cumprimento de tais leis. Fato este que priva de forma indireta, esses indivíduos de um direito que se diz ser dado em caráter subjetivo.

Desta forma, a pesquisa destacou que o fechamento de várias escolas multisseriadas sob a alegação de que os números de alunos não eram suficientes, afetou diretamente a população do campo, visto que crianças antes estudavam próximas às residências, agora tendo que se deslocarem quilômetros de casa para ter acesso à educação. Isso vem prejudicando alunos de várias faixas etárias, ao mesmo tempo e levando a perda do ano letivo ou a evasão escolar, principalmente por alunos adolescentes que deixam de estudar devido às dificuldades relacionadas ao maior tempo

fora de casa, para ajudar os pais nos afazeres do campo e dificilmente voltam para a sala de aula.

Observou-se que, a sobreposição do urbano em relação ao rural resulta em contextos onde prevalece o descaso, que se evidenciam quando atenta a sobreposição do analfabetismo, a desistência dos estudos tão presente no contexto rural. Este fator constitui em uma divisória quase que natural entre duas classes distintas; o trabalho tipicamente manual existente no contexto rural, sobretudo aos pequenos produtores, e maiores meios tecnológicos retratados no contexto urbano que requer maiores investimentos e preocupações com a educação de tais sujeitos. Disto evidenciou que, além dos participantes da pesquisa (pais), os demais residentes das famílias (irmãos mais velhos), nenhum destes possuía sequer o ensino médio.

As experiências escolares vivenciadas e relatadas pelos entrevistados, observa-se que os seus relatos quanto às experiências escolares dos filhos, também não são tão animadoras, já que nem todos mesmo em idade escolar, estão frequentando a escola corretamente. Assim, observou-se que o Estado de impossibilidade de acesso e permanência dos filhos, assemelha-se as suas experiências escolares pouco vantajosas há décadas passadas.

Os diálogos que se construíram evidenciaram a questão do transporte. Para ter acesso à educação os alunos necessitam de transporte escolar, que estão em péssimas condições de uso e, no entanto, estão sucateados e não oferece nenhuma segurança aos alunos que os utilizam.

Assim, da análise de alguns dos documentos legislativos e dos diálogos travados com os sujeitos entrevistados, chamou a atenção o fato de que o transporte escolar não se encaixa nos programas ofertados pelo governo, visto que o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola tem por finalidade garantir o transporte para o acesso à educação e garantir a permanência na escola. Assim os recursos enviados aos Estados têm por finalidade custear as despesas de veículos de caráter escolar como: reformas, serviços de mecânicas, manutenções, impostos, licenciamentos, seguros, contratação de serviços terceirizados de transporte e entre outros.

Observa-se na fala dos participantes que devido o transporte ser muito velho, muitas vezes os alunos ficam na estrada, pegam carona com estranhos, andam quilômetros a pé, certamente fato este que colaboram para o insucesso do homem do campo, aumentando assim o analfabetismo da população camponesa.



Disto, analisou-se o seguinte fato: as falas dos entrevistados evidenciaram que a partir do momento que os o transporte escolar passou a fazer parte do cotidiano dos filhos, suas vidas mudaram por completo. Os filhos passam a maior parte do dia na estrada enfrentando dificuldades que interfere no desenvolvimento do aprendizado, tanto na escola quando nos a fazeres do campo. Segundo os entrevistados, os dias letivos perdidos por causa do transporte nunca são repostos pela escola, agravando ainda mais o rendimento escolar dos alunos que ficam atrasados em relação aos colegas.

As experiências observadas e vividas durante uma semana tomando o ônibus junto às crianças, fizeram refletir o quanto é sofrida a rotina dos estudantes da área rural do município de Buritis RO. Os alunos saem cedo de casa passam horas dentro de um ônibus sem ar condicionado enfrentando, lama, poeira, pontes precárias, barulho ensurdecedor, buracos pelo caminho, morros perigosos e entre muito mais.

Os alunos enfrentam todas essas dificuldades durante todo ano letivo, e o aprendizado nem sempre é compensatório. Nos relatos dos entrevistados, deixa bem clara o fato dos alunos não aprendem ler e nem escrever estando no quinto ano do ensino fundamental, devido às faltas na escola por falta quase que todas às vezes do transporte, que quebra, não tem motorista, monitor ou até mesmo por falta do combustível.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES. Bernardo Mançano. **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**, Editoração eletrônica: Zenaide, 1999.

BARROS, Osmar Ferreira; HAGE, Salomão mufarrej. **Panorama Estatístico e Aspectos Legais das Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: Reflexões Sobre a Extinção das Escolas Multisseriadas e a sua Permanência nas Comunidades do Campo.** I Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo. João pessoa PB, 2011.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1994.

BRASIL, **Ministério de Educação e Cultura.** LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 60 p. DISPONÍVEL EM: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_no\\_Campo\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_2_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 27/08/14.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012.** São Paulo: Editora Moderna, 2012. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>. Acesso em 20 de maio de 2015.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd). >>. Acesso em: 13/09/14.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). >>. Acesso em: 13/05/15.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil 2013**. [Goiania]: CPT Nacional. 198 pág. Disponível em: <<<http://www.cptnacional.org.br>. >>>>. Acesso em: 20/10/15.

DATALUTA – **Banco de dados da luta pela terra**. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. Presidente Prudente: NERA/Unesp. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/downloads.htm>>. Acesso em: 16/10/15

DINIZ, Aldiva Sales. **Reforma Agrária Brasileira uma Breve Discussão**. Revista Homem, Espaço e Tempo, 2010.

FAORO, Raimundo. Os **Donos do poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. – 3º edição revista, GLOBO, 2001.

FERREIRA, F. J; BRANDÃO, E. C de **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista eletrônica de educação. Ano V. nº 09, jul./dez. 2011. 14 p. disponível EM: <[http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_546\\_publipg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf)> Acesso em 28/08/2014.

GOMES, Emanuel. **História e Geografia de Rondônia**. Vilhena/RO. Gráfica e Editora Express Ltda ME, 2012.

HASHIZUME, C; LOPES, M. **Trabalho docente rural; dores e prazeres do ofício**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano VI, nº 1, 2006.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: EDUFBA, 2009. 186 p. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd). >>. Acesso em: 27/10/15

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE, (Org). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. -Rio de Janeiro, 2013. 266p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 26/04/14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD 2011**. 53 p. – Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 26/04/14.

JÚNIOR, A. F. S; NETTO, M. B. **por uma educação do campo:** percursos históricos e possibilidades. Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2, 2011.

LEINEKER, M. S.L; ABREU, C. B. M de **Educação do campo e os textos constitucionais:** Um estudo a partir da constituição federal de 1934, IX ANPED, sul; seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, 13 p. DISPONÍVEL EM: <<[www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772)>> Acesso em 17/07/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** 2001, 44 p.

MIRANDA, Mariana. Colonização e Reforma Agrária. – **Boi, de Geografia** – UEM – Ano 5 – nº 1, Março, 1987. Disponível em:<[www.eduemojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/download/.../7384](http://www.eduemojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/download/.../7384)>. Acesso em: 15/10/15.

MOURA, Ana Paula Monteiro de **A Política do Transporte Escolar no Brasil:** Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação, 2009.

MOURA, A. P. M; CRUZ, R. E. **A Política do Transporte Escolar no Brasil.** 2013

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: IESJV, Fio cruz, Expressão Popular, 2011.

MOLINA, M.C; FREITAS, H.C.A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 08/07/14.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação E Cultura: As escolas do campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd)>>. Acesso em: 14/08/14.

NOGUEIRA, A. P. F; GARCÍA, M.F de **Educação do campo, reforma agrária e desenvolvimento territorial:** Inter-relação da questão agrária no Brasil hoje. 13 p, s/n. DISPONÍVEL EM: <<<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completo/Alexandre%20Peixoto%20Faria%20Nogueira.pdf>>> Acesso em 19/07/2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos Avançados - 15 (43), 2001. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd). >>. Acesso em: 13/09/14.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo Pedagógico no Brasil de Estado Novo.** Capítulo da Tese. Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do estado novo (1937-1945). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capital na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Tese de Doutorado. FAED/UFRGS/RS. Porto alegre/RS, 2009.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. **O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas.** 2011 Disponíveis em: <[http://projetos.unematnet.br/revistas\\_eletronicas/index.php/educacao/article/view/435/273](http://projetos.unematnet.br/revistas_eletronicas/index.php/educacao/article/view/435/273). Acesso em: 20/10/2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: Embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista** / Belo Horizonte / v.28 /n.01 / p.459-490 | mar. 2012. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd). >>. Acesso em: 13/10/14.

ROSA, Mirian. **A Luta dos Movimentos Sociais do Campo e as Demandas por Educação.** Universidade de São Carlos. Assentamento de Ibutuíva, Militante da Organização de Mulheres e Assentadas do Estado de São Paulo, 2011.

ROSSATO, S. P. M; LEONARDO, N. S. T. A deficiência Intelectual na Concepção de Educadores da Educação Especial: Contribuições da Psicologia Histórico Cultural. **Rev.Bras. Ed. Esp., Marília**, v.17, n.1, p.71-86, Jan.-Abr., 2011. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd). >>. Acesso em: 13/02/14.

SANTOS, Janio Ribeiro. **Da Educação Rural á Educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras -SE, 2010.

SAWAYA, Sandra Maria. **Desnutrição e baixo rendimento Escolar: Contribuições Críticas.** Estudos Avançados, 2006.

SILVA, A. R. **Metodologia para Avaliação e Distribuição de Recursos para o Transporte Escolar Rural.** Tese de Doutorado em Transporte Ambiental. Universidade de Brasília, UNB. Brasília, DF, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pd](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pd). >>. Acesso em: 13/08/14.

SOUZA, Marilza Miranda de. **Imperialismo e educação do campo – São Paulo.** Cultura acadêmica. 2014.

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Reflexão Sobre a Pesquisa Etnográfica em Educação.** Bahia, 2007.

## **9. ANEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA

Pedagogia

Graduação em Pedagogia

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** *“O cotidiano das crianças usuárias do transporte escolar e a educação do campo em Buritis/ RO”*

**Pesquisadora Responsável:** Márcia Ângela Patrícia

**Pesquisadora:** Edilene Vargas Gavioli

O objetivo desta pesquisa é compreender *“O cotidiano das crianças usuárias do transporte escolar e a educação do campo em Buritis/ RO”*. Assim, a pesquisa será realizada por meio de conversas e entrevistas com as famílias, incluindo os pais, crianças, motoristas e demais profissionais da educação inseridos nesta localidade.

Sua colaboração neste trabalho é muito importante, porque auxiliará a conhecer a realidade local, ajudará ainda a compreender como se dão tais realidades cotidianas, no que tange a utilização de tal meio de transporte e identificar os porquês de tais significados. Podendo assim servir como bases de análises para novas propostas de educação do campo e mais especificamente, deste meio de mobilidade.

Algumas perguntas serão feitas e você pode responder livremente, não havendo, portanto, resposta certa, nem errada. Você também pode optar por não responder qualquer uma das perguntas quando não o quiser.

A entrevista será gravada por um aparelho microgravador, mantido somente com a pesquisadora, e depois transcrita inteiramente. Também será utilizada máquina fotográfica. Todas as informações coletadas serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora e somente utilizadas para esta pesquisa e para publicações científicas derivadas.

Seu nome e de todos os entrevistados serão mantidos em sigilo para evitar que outras pessoas os reconheçam e os arquivos de áudio das entrevistas (gravados pelo microgravador) serão excluídos depois de transcritos.

Você pode escolher participar ou não deste estudo. A decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios, bem como, busca-se não causar nenhum dano pessoal. Você também pode escolher não participar ou desistir desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais.

Para informar a desistência ou para qualquer outro esclarecimento que necessite, basta contatar a pesquisadora pelo telefone (69) 9990-0793 ou pelo seguinte email: [edilene.gavili@gmail.com](mailto:edilene.gavili@gmail.com).

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo em questão, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_